



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-
IBRAHIMIBORDJ BOU ARRERIDJ



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

Cours

destiné aux étudiants de MASTER1

Élaboré par Dre **BENSALEM Djemâa**

Option : didactique du FLE

Intitulé



Didactique de l'écrit

Année Universitaire : 2024/2025

Table des matières

✓ Objectifs de l'enseignement.....	4
✓ Connaissances préalables recommandées.....	4
✓ Contenu de la matière.....	5
INTRODUCTION GENERALE	6
CHAPITRE I : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT, CONCEPTS DE BASE	
1- QU'EST-CE QUE L'ÉCRIT ?	09
1.1- L'écrit : un acte de communication	10
1. 2- Code oral / code écrit	15
1.3- Littérature en langue étrangère	17
1.4 - La génétique textuelle.....	18
1.4.1 Génétique textuelle et apprentissage de l'écrit	19
1.5- La compétence scripturale	19
1.6- Les verbalisations en écriture	19
2- L'écrit à travers les Méthodologies ; bref aperçu	20
2.1- La méthodologie traditionnelle	20
2.2- La méthodologie directe	21
2.3- La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)	21
2.4- La méthodologie communicative	22
CHAPITRE II : ASPECTS PSYCHO-COGNITIF ET DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT	
2- L'APPROCHE COGNITIVISTE DE LA PRODUCTION ÉCRITE	25
2.1- Les divers modèles psycho-cognitifs	26
2.1.1- Le modèle de Hayes et Flower (1980)	26

2.1.2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia	33
2.1.2.1- Différences : rédacteurs novices et expérimentés	36
2.1.3- Le modèle de Bronckart	38
2.1.3. 1- Le classement des discours selon Bronckart	40
3- POURQUOI LE CHOIX DE CES MODÈLES ?	42
3.1- Critique des modèles présentés	43
4- LE PROCESSUS DE RÉVISION	45
4.1- Définition	45
4.2- Rôle de la révision dans la rédaction	47
4.3- Révision et réécriture	50
5- LES MODÈLES D'ÉCRITURE : QUELS INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES ?	53
6- POURQUOI LES ÉLÈVES N'ÉCRIVENT-ILS PAS ?	55
6.1- Représentation de l'écrit des jeunes apprenants	56
6.2- Modifier les représentations des apprenants	58
6.2.1- Le sens et l'utilité des écrits	59
6.2.2- La motivation et l'écriture	60
6.2.2.1- Les conditions motivationnelles	62
7- L'ÉCRIT S'ENSEIGNE-T-IL ?	56
7.1- La pratique de l'écriture par les enseignants	69
7.2- Les interactions : lecture / écriture	70
7.3- L'écriture et le travail collaboratif	73
7.3.1- Les avantages du travail en groupe	74
7.3.2- La répartition des apprenants en groupe	76
8- LES ASPECTS SOCIAUX DE LA PRODUCTION ÉCRITE	79
8.1- L'appropriation de l'écrit par la pratique	79
8.1.1- la pratique fréquente de l'écrit pour la construction des savoirs	80
8.2- L'évaluation de l'écrit	81
8.2.1- Pourquoi est-il difficile d'évaluer l'écrit?	89
9- Écriture à l'ère du numérique	91
9.1. Les outils numériques et leur impact sur l'écriture	91
Traitement de texte et logiciels d'écriture	92

9.2. Les enjeux de l'écriture à l'ère numérique	93
9.3. Compétences requises à l'ère numérique	94
9.4. Projet d'écriture à mettre en classe	97
CONCLUSION GÉNÉRALE	100
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	104

Intitulé de l'UE : Unité d'enseignement fondamentale

Intitulé de la matière : **Didactique de l'écrit**

Crédits : 4 **Coefficients : 2**

Mode d'évaluation : 50% Contrôle continu / 50% Examen



Objectifs de l'enseignement : A travers cette unité d'enseignement, l'étudiant est censé acquérir comme compétences :

- 1**–Comprendre et acquérir les concepts fondamentaux se rapportant à l'écrit et à l'enseignement de l'écriture.
- 2**–Explorer les différentes approches pédagogiques pour enseigner l'écriture de manière créative et engageante.
- 3**–Approfondir ses connaissances sur les théories et les recherches actuelles en didactique de l'écrit.
- 4**–Développer des stratégies pour encourager la motivation et l'autonomie des apprenants dans leur pratique de l'écriture.
- 5**–Apprendre à évaluer de manière efficace les productions écrites des apprenants
- 6**–Comprendre l'importance de la rétroaction constructive dans le processus d'apprentissage de l'écriture.
- 7**–Réfléchir sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et identifier des pistes d'amélioration.



Connaissances préalables recommandées

- ✓ Savoir distinguer code oral/code écrit
- ✓ Posséder des connaissances linguistiques (morphologie, lexicque, syntaxe) ainsi que celles se rapportant au fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, types de textes, fonction du texte, ...)

Contenu de la matière

Le contenu de cette matière permet d'abord, de mettre l'accent sur les concepts fondamentaux en matière de didactique de l'écrit. Mettre en exergue le rapport entre les deux codes : oral et écrit. Présenter brièvement la place accordée à l'écrit dans les différentes méthodologies (traditionnelle, directe, orale, structuro globale audiovisuelle et l'approche communicative).

Nous porterons également, à travers ce module, un intérêt particulier à l'approche cognitive de l'écrit et ce en présentant divers modèles d'écritures issues de cette approche. L'étude de ces différents modèles va nous permettre de mettre l'accent sur les principaux processus intervenant dans l'acte d'écrire. (Planification, contextualisation et révision).

Nous évoquerons aussi l'enseignement de la production écrite dans un milieu plurilingue. Ceci nous conduit à aborder l'enseignement de l'écrit en classe de FLE, tout en mettant l'accent sur les spécificités et les difficultés de cet enseignement pour l'apprenant et pour l'enseignant. Nous examinerons, en outre, certains modèles de rédaction connus (celui de Hayes et Flower, Breiter et Scardamalia, Bronckart,...) tout en insistant sur leur apport pour la didactique de la production écrite. Nous nous attarderons aussi, dans le cadre de ce cours, sur le processus de révision et nous nous intéresserons davantage à la réécriture qui renseigne sur le processus d'écriture plus que sur le produit final. Nous aborderons enfin la question de l'évaluation de l'écrit avec toutes les difficultés qu'elle pose.

Introduction générale

L'un des défis majeurs à l'école réside dans la maîtrise du langage écrit. Toute personne qui apprend doit donc développer cette aptitude à communiquer dans une ou plusieurs langues étrangères.

Les avis des chercheurs sur la complexité de cette tâche sont unanimes (Plane, 1996 ; Reuter, 2001, Bucheton, 2014, Lahire, 2008, Silva & Matsuda, 2001). Pour eux, de toutes les pratiques langagières mises en œuvre à l'école, la production d'un écrit est, sans doute, la plus complexe et celle qui demande le plus long temps d'apprentissage. La maîtrise de l'écrit occupe donc une place prépondérante dans les objectifs fixés par les concepteurs de programmes scolaires. Elle assure l'acquisition des autres matières et assure également les diverses évaluations tout au long de la formation de l'apprenant. Bien que peu apprécié par un nombre important d'apprenants vu sa complexité, l'écrit demeure un objet d'apprentissage essentiel car c'est lui qui confère stabilité et crédibilité à l'information, qui permet son objectivation par une mise à distance, et par conséquent, un retour réflexif sur celle-ci¹.

Au début des années 2000, l'écrit et ses supports sont de plus en plus utilisés en société, en particulier grâce à la constante évolution qu'apportent les nouvelles technologies de l'information, de la communication et les réseaux sociaux (SMS, Facebook, télégram, Whatsapp, Twitter, Instagram, etc.). Ainsi, l'écriture est devenue une pratique essentielle et indispensable. Dans cette optique, Dominique Bucheton soutient que l'école doit être à la pointe de l'essor des pratiques d'écriture :

¹Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes

Contrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition de l'écriture au profit du téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans tous les pays développés. Il suffit de passer une heure dans le train le matin pour voir les gens agiter frénétiquement leurs deux pouces pour garder constamment le contact avec leurs proches².

Cet essor technologique a ouvert un large champ aux études portant sur les littératies numériques en assurant une plus grande socialisation de l'écrit.

Pour sa part, Yves Reuter a amplement étudié la dimension sociale de la production écrite qu'il définit comme :

Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socioinstitutionnel donné³.

A cette dimension sociale de l'écrit se rattache celles développées en psycholinguistique se concentrant plus particulièrement sur les processus cognitifs mobilisés par le scripteur dans l'écriture en situation de production en langue étrangère.

Il nous semble que ces diverses considérations suffiraient à légitimer la présence de ce polycopié, portant sur l'écrit, destiné aux étudiants de première année de Master, didactique du français langue étrangère.

² Bucheton D. Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Paris : Retz, 2014. p.05

³ Reuter, Y. Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture. Issy-Les-Moulineaux : ESF (2^e édition), 2002, p.58

CHAPITRE I

DIDACTIQUE DE L'ECRIT :

CONCEPTS DE BASE

I- Aspects psycho-cognitif et didactique de l'écrit

1- Qu'est-ce que l'écrit ?

Ecrire consiste à réfléchir, à opérer une sélection pour la production d'un discours. Selon David et Plane⁴ « *L'écriture est parmi tous les actes langagiers, celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage* ».

Dans le même sens, Dominique Bucheton précise :

*écrire relève d'un processus de résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit gérer à la fois l'ordre des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc.*⁵

L'écriture est en réalité une activité difficile qui exige du sujet écrivant une bonne gestion de différentes actions au cours de l'exécution de la tâche. En effet, le scripteur doit accorder d'une part, une attention à l'organisation générale de son discours (plan à suivre, pour quel destinataire ?,...) et d'autre part, il doit contrôler d'autres paramètres de l'écrit (agencement des phrases, syntaxe, orthographe,...). Bien que ces éléments soient diversifiés, ils se tiennent tous et leur interaction permet au rédacteur d'accomplir la tâche d'écriture.

Vu sa complexité, la production d'écrits est considérée comme une situation-problème qui exige la mobilisation de capacités cognitives afin de résoudre l'ensemble des difficultés rencontrées.

Avec la réforme qu'a connue le système éducatif algérien ces dernières années, les instructions officielles insistent davantage sur les deux fonctions expressive et communicative de l'écrit. Pour cette raison, la production d'un écrit est considérée comme une activité dont l'élaboration se fait dans des situations authentiques et qui répond à de vrais besoins.

⁴David, J & Plane, S. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996. p.3.

⁵Bucheton, D. Op-cit. p.17

Si nous prenons le cas de l'enseignement secondaire à titre d'exemple, ces différents aspects se matérialisent dans les nouveaux contenus d'enseignement grâce à des projets d'écriture.

Ainsi, inscrire la réalisation d'un écrit dans une démarche de projet pourrait renouveler la conception même de l'écriture en classe de FLE. Les élèves pourront réaliser des projets collectifs longs et négocier ainsi les différentes phases du travail tout au long de la réalisation de leur projet d'écriture.

Dans une démarche de travail collaboratif, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage ce qui veut dire qu'ils vont contribuer à la construction, à l'aide du groupe-classe et de l'enseignant, d'outils pour écrire et même pour réécrire leurs textes.

Le travail réalisé est co-évalué et finalement diffusé auprès d'un public plus large (les élèves des autres classes, d'autres établissements, les parents,...). Cette socialisation du produit fini pourrait être un vrai facteur de motivation pour les élèves. Cela, n'est qu'un exemple, l'enseignant pourrait penser à recourir à divers dispositifs de travail et veiller à ce que ces derniers soient efficaces et motivants pour assurer une meilleure implication de l'apprenant lui permettant ainsi un meilleur apprentissage.

1.1- L'écrit : un acte de communication

Nous retrouvons l'écrit partout et sous différentes formes. Il sert à de nombreuses fins (personnelles, professionnelles, à la demande d'autrui) et il peut avoir maintes significations en fonction du contexte auquel il se réfère.

Savoir produire des écrits de différentes natures (prendre des notes, écrire une lettre, rédiger un rapport, ...) est devenu un besoin social absolu. Dans la vie privée, à l'école ou au travail, chaque individu est « *soumis et participe à un flux croissant d'informations dont le support essentiel est l'écrit sous les formes les plus variées* »⁶.

⁶Schneuwly B & Revaz, F. *Guide pédagogique. Expression écrite CMI*. 1994

Savoir écrire est toujours considéré, selon l'expression de J. Daury et R. Drey⁷, comme « *une preuve d'instruction et comme une marque de culture* ». Les enseignants, les parents et même les apprenants sont conscients de la nécessité de la maîtrise de l'écrit parce qu'une certaine maîtrise de cette compétence pourrait conditionner, pour une grande part, leur cursus scolaire et même leurs études supérieures. Ainsi, personne ne peut nier l'importance de l'écrit dans la vie de tout individu. « *La nécessité d'apprendre à écrire apparaît donc unanime* », selon les auteurs cités ci-dessus.

Nous tenons à préciser que dans le cadre de ce cours, nous nous intéressons à la production d'écrits dans le contexte scolaire en raison de l'importance de l'installation d'une compétence écrite chez le sujet écrivant dès les premières années de son apprentissage. Cette compétence qui se développe progressivement permettant d'inculquer au sujet des savoir-faire le préparant à devenir expert en la matière.

Si l'écriture doit faire l'objet d'un apprentissage, c'est qu'elle « *apparaît comme un moyen pour fixer les savoirs et sa maîtrise est posée comme préalable à l'acquisition des connaissances et à la construction du savoir* »⁸.

Dans le contexte scolaire, qu'il s'agit de production courte ou longue, individuelle ou collective, nous constatons qu'elle intervient toujours après un ensemble d'activités : étude et compréhension d'un ensemble de textes modèles, l'exploitation lexicale et grammaticale des textes, identification de la typologie textuelle. Bref, l'écrit produit doit tenir compte de certaines contraintes imposées par la situation de production (respect de la consigne qui impose à la fois le thème et le type de texte à produire).

En réalité, la multiplicité des aspects qui interviennent lors de la compréhension d'un texte écrit permet de prendre conscience de la diversité des difficultés que rencontre l'apprenant, notamment novice, lorsqu'on lui demande d'écrire. Il y a, en effet, plusieurs contraintes à gérer simultanément : choisir une

⁷Daury, J J & Drey, R. « Apprendre à rédiger ». CDDP de Charente Maritime, 1990. FR65-66 *TEXTES ECRIRE*.

⁸Barré-De-Miniac, C & Reuter, Y. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, INRP, 2006. p.44

structure selon le type de texte, respecter les contraintes syntaxiques, lexicales, vérifier la cohésion du texte, contrôler l'orthographe et la mise en page,...

C'est pourquoi, nous constatons que si les jeunes scripteurs concentrent leur attention sur un aspect, le contenu à titre d'exemple, ils négligent les autres aspects comme l'orthographe. Nous rejoignons par ces propos Pery-Woodley⁹ qui précise qu'écrire en langue étrangère présente de nombreuses difficultés : d'ordre linguistique tout d'abord. C'est pourquoi le scripteur en langue étrangère ne parvient pas à tout gérer en même temps et par conséquent, il laisse de côté certains aspects de son activité.

La complexité de l'acte d'écrire est due au fait que plusieurs opérations interviennent à la fois dès que le sujet écrivant est mis en situation de production (nous parlerons de ce point en détail dans ce qui va suivre en abordant l'aspect cognitif de l'écrit). C'est justement la complexité de l'écriture qui fait que son enseignement soit difficile.

Pour ce qui concerne un public d'universitaires, à titre d'exemple, le rôle de l'université en matière d'écriture n'est sûrement pas de refaire ce qui a été mis en place dans les classes antérieures mais bien plus d'agir de façon à ce que les acquis antérieurs permettent « l'intériorisation, l'automatisation » et conduit le sujet écrivant vers une certaine autonomie. Cela pourrait permettre à l'apprenant de percevoir l'écriture non plus comme une corvée et une angoisse mais plutôt comme une pratique langagière lui permettant d'exprimer ses pensées et de les communiquer aux autres. C'est cela ce que Bucheton et Bautier appellent « *construire le sujet écrivant* »¹⁰.

Dans ce sens, Bernard Schneuwly et Françoise Revaz¹¹ précisent :

L'école part en effet de l'hypothèse que les activités de structuration (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire) dotent l'élève des outils nécessaires et suffisants pour écrire. Mais il n'est guère prévu

⁹Pery-Woodley, M.P. « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le Français dans le Monde*, 1985, n°192

¹⁰Bucheton, D. & Bautier, E. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997. p11

¹¹Schneuwly, B & Revaz, F. Op-cit.

d'activités ou d'exercices permettant de passer du système de la langue à sa mise en discours. Tout se passe comme si l'élève était capable de l'apprendre "naturellement", sans intervention extérieure, en appliquant les règles apprises dans l'enseignement du français.

Certes, les connaissances linguistiques sont importantes et nécessitent d'être étudiées mais, les apprentissages sur la langue ne servent pas énormément les apprenants lors de la production d'un écrit. Dans la plupart des cas, les leçons de grammaire qui se déroulent d'une manière parfaite sont, par la suite, rapidement oubliées parce que, principalement, elles ne sont pas exploitées dans le cadre de la production des différents types d'écrits.

Freinet¹² notait à propos de la grammaire et de l'écriture :

Je savais écrire d'une façon convenable : je sentais bien que c'était l'essentiel que tout le reste, toutes ces chinoiseries grammaticales, étaient surtout inventions scholastiques, et que si moi qui avais eu, jusqu'à 18ans, le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les 9/10 de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale ni indispensable et que la voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins des élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie

Il est donc évident que la compétence grammaticale donnée par les différentes activités de structuration reste au niveau de l'abstrait parce qu'elle ne contribue pas toute seule à la réalisation d'écrits bien élaborés et adaptés aux différentes situations de communication. Pour la simple raison que « *le passage de l'écriture de mots ou de phrases à l'écriture d'un texte complet est sujet à toutes sortes de difficultés. La plus importante provient de l'obligation de gérer simultanément des*

¹²Freinet, F. *Naissance d'une pédagogie populaire*. E. Freinet, Maspéro (textes à l'appui), 1969, p.152 cité par J-F. Halté. « Savoir-écrire – Savoir-faire ». *Pratiques*, n°61, mars 1989.

problèmes d'ordre différents »¹³. En effet, le jeune scripteur est censé savoir en même temps dans quel but il écrit et à qui il s'adresse. Il doit également avoir des idées sur le thème de l'écriture, les organiser selon un plan précis et expliciter ses pensées en respectant des normes lexicales et syntaxiques,...

En réalité, les auteurs qui critiquent ces apprentissages linguistiques ne disent pas qu'ils ne sont pas importants parce qu'ils ne servent pas à grande chose mais, ce qu'ils critiquent c'est surtout quand on les considère comme des préalables à la réalisation de l'écrit.

Pour Claudine Garcia-Debanc, ces éléments sont traités, non pas comme des préalables mais, comme des éléments pouvant intervenir, après échanges, examen, voire construction de critères, dans l'évaluation formative.

Nous pensons que si le sujet sait dans quel but il effectue la tâche, cela pourrait l'aider à construire une signification de ce qu'on lui demande de faire.

Daury et Drey¹⁴ illustrent la relation entre les connaissances linguistiques et la capacité à rédiger en disant : « *de même que la connaissance de solfège n'a jamais permis, seule, d'apprendre à jouer d'un instrument de musique, l'étude de la langue ne conduit pas seule, à une pratique aisée de l'écrit : au mieux, elle en assure une préparation indirecte* ».

Dans le même sens Dominique Brassart et Claudine Gruwez¹⁵ affirment que « *l'école ne prend pas en charge l'enseignement et l'apprentissage de la compétence textuelle et discursive. Elle en laisse massivement le soin aux élèves, c'est-à-dire, en dernier lieu, aux familles et à l'environnement non scolaire qui sont, en ce domaine, loin de pouvoir offrir également les apports et les aides nécessaires* ».

Cependant, une évolution dans les présentations de l'écriture se fait sentir essentiellement dès les années soixante-dix. De nouvelles perspectives pédagogiques sont apparues. Reuter¹⁶ précise : « *Dans les années 1970-1990 des*

¹³Schneuwly B & Revaz. F Op-cit.

¹⁴Daury, J & Drey. R. Loc-cit.

¹⁵Brassard, D. & Gruwez, C. « Pour une didactique de la compétence de communication ».In, Repères. n°56. 1980.

¹⁶Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 1996.

pratiques sous tendues par des théories ont contribué à renouveler l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Il s'agit de pratiques aussi différentes que la pédagogie Freinet et le texte libre, les ateliers d'écriture, les jeux d'écriture, l'écriture longue, l'écriture en projet,... ». Ces pratiques didactiques ont permis un renouvellement dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Ce changement dans les pratiques s'est concrétisé en Algérie depuis plus de deux décennies avec les réformes introduites sur les différents cycles d'enseignement et même au niveau supérieur, favorisant de nouvelles approches d'enseignement/apprentissage et impliquant davantage l'apprenant dans son apprentissage (l'approche par compétences, pédagogie de projet, pédagogie différenciée,...).

En effet, ces réaménagements ont eu certes un impact sur les pratiques des enseignants, notamment celles se rapportant à de l'écrit.

1.2- Code oral / code écrit

Etant donné que le cours de français a pour finalité d'apprendre à l'apprenant à communiquer oralement et par écrit dans cette langue, les programmes scolaires prévoient des activités qui permettent aux élèves la pratique de ces deux codes. Cependant, nous constatons qu'à l'école, la primauté est accordée à l'écrit. Selon Dabène¹⁷ : « *L'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral domaine de la « nature », n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le « parler » de l'écrit* ».

En réalité l'oral et l'écrit diffèrent sur le plan lexical et grammatical. Il y a des tournures et des mots ou expressions familiers qui ne sont pas tolérés à l'écrit. La langue écrite, comme le précise Boyer « *sert à la fixation et à la transmission de la norme dont elle est devenue la seule référence* ». ¹⁸

¹⁷Dabène, M. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères* n°4, INRP, 1991, p.15

¹⁸Boyer, H. *Elément de sociolinguistique*. Paris, Duculot, 1991, p.24

Soulignant la différence entre les deux codes oral et écrit, Pudelko et Legros¹⁹ précisent : « *A la différence de la production orale, la production écrite est sujette à des activités de relecture et de réécriture : l'écriture n'est pas un processus strictement linéaire, mais circulaire et récursif, puisqu'il privilégie les activités de réélaboration progressive des contenus communicationnel* ». Cet aspect de l'écriture a été mis en évidence par Hayes et Flower dans leur modèle d'écriture.

Concernant toujours la différence entre l'oral et l'écrit, Michel Fayol²⁰ précise que pour produire un écrit, les scripteurs sont confrontés à deux contraintes nouvelles par rapport à la production d'un message oral. D'un côté, des contraintes en lien avec le système graphique (la lenteur de la transcription et le respect des différentes normes linguistiques). D'un autre côté, des contraintes en relation avec la situation même de production (le scripteur doit produire en autonomie, sans interlocuteur direct).

Le jeune scripteur ou le novice, dans l'incapacité de gérer plusieurs actions à la fois, se trouve souvent en situation de « surcharge cognitive ». Alors que l'expert peut gérer automatiquement différents aspects de l'écriture (graphie, orthographe, syntaxe, ...). Ce qui lui permet de centrer son attention sur d'autres actions (la recherche d'idées, la formulation et l'organisation des idées en fonction du contexte communicationnel). Il peut également grâce à cette « automatisation », diriger plusieurs tâches simultanément.²¹

Malgré la différence entre l'oral et l'écrit, les deux codes possèdent quand même des points communs et se complètent parce qu'ils servent tous les deux à communiquer.

¹⁹Pudelko, B & Legros, D. « J'écris donc j'apprends ? ». In, *Cahiers Pédagogiques*, dossier : "Ecrire pour apprendre". n°388-389, novembre/décembre 2000, p.12

²⁰Fayol, M. *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne]. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007. Disponible sur le site : www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download (Consulté le 20 décembre 2020).

²¹Chanquoy, L & Alamargot, D. « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». In, *Le langage et l'homme*. 38 (2), 2002.

1.3- Le concept de littératie en langue étrangère

La littératie, c'est la capacité à lire et à écrire, mais cela va au-delà de simplement déchiffrer des mots. Cela inclut aussi la compréhension de ce que l'on lit et la capacité à exprimer ses idées par écrit. En d'autres termes, la littératie permet aux gens d'utiliser l'écrit pour apprendre et participer à la société.

La littératie se réfère à l'ensemble des activités humaines qui nécessitent l'utilisation de l'écriture, tant dans sa réception que dans sa production. Elle mobilise, selon Halté, un ensemble de compétences fondamentales, tant linguistiques que graphiques, au service de diverses pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles²².

Selon Lafontaine²³, la littératie inclut à la fois les compétences de lecture et d'écriture et se définit plus largement comme une familiarité avec l'écrit, permettant à l'individu d'enrichir ses connaissances par ce biais. Il est important de noter que, bien que le concept de littératie soit lié aux pratiques de lecture et d'écriture, son utilisation en didactique des langues reste limitée.

Récemment, avec l'avènement des technologies qui ont profondément transformé les pratiques de lecture et d'écriture, on parle également des littératies numériques qui désignent la capacité à se servir des outils numériques pour lire, écrire et partager des informations en ligne.

En résumé, la littératie est essentielle pour naviguer dans le monde moderne, que ce soit sur papier ou sur écran. Dans ce sens, la nouvelle redéfinition de la littératie permet une association de cette dernière aux différentes pratiques sociales, aux représentations ainsi qu'à la culture.

1.4- La génétique textuelle

Depuis les années 70, la génétique textuelle est en plein essor et se concentre sur la création ou la genèse des textes et des œuvres littéraires en cours, en

²²Jaffré, J-P. La littératie : histoire d'un mot, effets d'une notion. La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, 2004, Paris, France. pp.21-41. p.31

²³ Lafontaine, D. A quinze ans, trop de jeunes sont brouillés par la lecture.in, Caractère n 7 Vol.1, 2002. p.3

surveillant attentivement les changements qui impactent leurs différents états (brouillons, « avant-textes », etc.). L'objectif principal de ses travaux est de définir des opérations rédactionnelles. Selon Grésillon²⁴, il est important de souligner que les phases de planification, de mise en texte et de réécriture doivent être séparées et que les opérations en question peuvent, bien sûr, suivre un fonctionnement interactif, ce qui revient à admettre à peu près autant de sous-modèles différents qu'il y a de scripteurs. Les principaux effets de ce courant ont été analysés par l'auteur, qui met également en évidence comment la génétique textuelle, en utilisant les ratures, a pu affiner ces catégories en distinguant les opérations de réécriture de base (suppression, ajout, substitution, remplacement). Ce mouvement nous enseigne comment et avec quels moyens on peut démontrer, dans les cours, en utilisant des brouillons d'écrivains, que l'écriture ne se limite pas à l'inspiration et que même les grands écrivains font face à plusieurs hésitations et tâtonnements avant de rédiger leur œuvre, tout comme tous les écrivains. De nombreux auteurs (Reuter, Claudine Garcia-Debanc, Claudine Fabre) ont évoqué dans leurs travaux l'importance du processus de révision. Pour sa part, Claudine Fabre- Cols²⁵, insistant sur le rôle du retour sur le texte déjà écrit et sa correction en vue de son amélioration, précise qu' « *un manuscrit se corrige plus qu'il ne s'écrit* ». Dans le contexte académique, le facteur temps constitue l'une des contraintes pouvant empêcher les scripteurs à revenir sur leurs textes pour d'éventuelles corrections ou modifications.

Donc, la lecture de manuscrits d'écrivains témoigne de l'hésitation, de la recherche et parfois de la renonciation des plus célèbres d'entre eux, tout comme les élèves et les adultes. Ce point pourrait être exploité en classe afin de dédramatiser l'acte d'écrire et agir ainsi sur les représentations des sujets écrivant notamment celles considérant l'écriture comme un don. Dans son ouvrage « enseigner et apprendre

²⁴Grésillon A. « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états ». In, *Pratiques*, n57, 1988, p.110.

²⁵Fabre- Cols, C. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF éditeur, 2002.

à écrire », Yves Reuter²⁶ a évoqué en détail cette idée de représentations qu'elles soient négatives ou positives.

4.1.1 -Génétique textuelle et apprentissage de l'écrit

La génétique textuelle, en tant que discipline qui étudie les processus de création et d'élaboration des textes, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'écrit. Elle permet d'analyser les différentes étapes de la production textuelle, depuis les premières ébauches jusqu'à la version finale, en mettant en lumière les choix stylistiques, les révisions et les transformations que subit un texte au cours de son élaboration.

Dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, la génétique textuelle offre aux apprenants une compréhension approfondie des mécanismes de création. En examinant les brouillons et les notes d'un auteur, les étudiants peuvent observer comment les idées évoluent, comment les structures se mettent en place et comment les erreurs sont corrigées. Cette approche les incite à adopter une vision dynamique de l'écriture, où le texte n'est pas considéré comme un produit fini, mais comme un processus en constante évolution.

De plus, la génétique textuelle encourage les apprenants à réfléchir sur leur propre processus d'écriture. En prenant conscience des différentes étapes de la création textuelle, ils peuvent mieux identifier leurs propres difficultés et stratégies. Cela les aide à développer des compétences métacognitives, essentielles pour devenir des écrivains autonomes. Par exemple, en analysant leurs brouillons, les étudiants peuvent apprendre à évaluer la pertinence de leurs choix lexicaux ou à repenser l'organisation de leurs idées.

Enfin, la génétique textuelle favorise également la créativité. En montrant que l'écriture est un processus itératif, elle incite les apprenants à expérimenter, à prendre des risques et à explorer différentes voix et styles. Cette liberté

²⁶ Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 1996

d'expérimentation est cruciale pour développer une voix personnelle et pour renforcer la confiance en soi en tant qu'écrivain.

En somme, la génétique textuelle constitue un outil précieux pour l'apprentissage de l'écrit, car elle permet d'appréhender l'écriture comme un processus complexe et évolutif, tout en développant des compétences analytiques et créatives chez les apprenants.

1.5- La compétence scripturale

Dabène (1987, 1991) est le premier à réfléchir à la définition, puis à la modélisation de la Compétence scripturale, des savoirs enseignés / à enseigner qui la sous-tendent et des relations entre eux. Il fait appel à différentes disciplines contributives telles que la psycholinguistique, la psychologie cognitive, la sociologie de l'éducation et la pédagogie pour circonscrire la compétence, qu'il définit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15).

En effet, l'auteur souligne que la CS prend en considération les composantes spécifiques à l'ordre scriptural, et insiste sur les retombées dans l'activité langagière (extra)ordinaire. Il définit cette dernière en opposition à l'oral, une autre activité discursive. Reuter (1996), aussi amplement cité, nuance la définition de Dabène en adjoignant les conceptions et valeurs aux représentations, et en remplaçant les savoir-faire par les opérations.²⁷

15.1- Comment peut-on aider l'apprenant à développer une compétence scripturale?

Aider un apprenant à développer ses compétences scripturales nécessite une approche variée et adaptée à ses besoins. Ci-dessous quelques stratégies et illustrations concrètes pour soutenir ce développement :

²⁷ Vincent, F. La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* •VOL.56 NO 2/3 ÉTÉ - AUTOMNE 2021, p.167.

1. Pratique régulière de l'écriture

Illustration : Proposer des exercices d'écriture quotidienne, comme tenir un journal. L'apprenant peut y exprimer ses pensées, ses émotions ou décrire sa journée. Cela l'encourage à écrire sans pression et à développer sa fluidité.

2. Lecture variée et analytique

Illustration : Encourager l'apprenant à lire différents genres littéraires (romans, essais, articles, poèmes) et à analyser les styles d'écriture. Par exemple, après avoir lu un article d'opinion, il peut être invité à identifier les arguments et la structure, puis à écrire son propre article sur un sujet qui l'intéresse.

3. Ateliers d'écriture

Illustration : Organiser des ateliers où les apprenants peuvent partager leurs écrits et recevoir des retours constructifs. Par exemple, un atelier sur la narration où chaque participant écrit une courte histoire et la présente au groupe pour obtenir des commentaires.

4. Exercices de réécriture

Illustration : Proposer des exercices de réécriture où l'apprenant doit améliorer un texte existant. Par exemple, lui donner un texte avec des erreurs de grammaire ou de style et lui demander de le corriger et de le rendre plus engageant.

5. Utilisation de modèles et de structures

Illustration : Fournir des modèles d'écriture pour différents types de textes (essais, lettres, récits). Par exemple, montrer la structure d'un essai argumentatif (introduction, développement, conclusion) et demander à l'apprenant de rédiger un essai en suivant ce modèle.

6. Feedback constructif

Illustration : Offrir un retour d'information détaillé sur les écrits de l'apprenant, en soulignant les points forts et en suggérant des améliorations. Par exemple, après avoir corrigé un texte, discuter avec l'apprenant des choix stylistiques et des techniques d'argumentation.

7. Encouragement à l'expérimentation

Illustration : Inciter l'apprenant à explorer différents styles d'écriture et à expérimenter avec des genres variés. Par exemple, lui demander d'écrire un poème sur un sujet de son choix, puis de le transformer en une nouvelle ou un essai.

8. Utilisation de la technologie

Illustration : Intégrer des outils numériques comme des blogs ou des plateformes d'écriture collaborative. Par exemple, créer un blog où l'apprenant peut publier ses écrits et recevoir des commentaires d'autres lecteurs.

9. Développement de la métacognition

Illustration : Encourager l'apprenant à réfléchir sur son propre processus d'écriture. Par exemple, après avoir terminé un texte, lui demander de rédiger une courte réflexion sur ce qui a bien fonctionné et ce qu'il pourrait améliorer la prochaine fois.

10. Mise en place de défis d'écriture

Illustration : Proposer des défis d'écriture, comme écrire une histoire en 100 mots ou rédiger un texte en utilisant un certain nombre de mots imposés. Cela stimule la créativité et la capacité à écrire de manière concise.

En combinant ces différentes approches, on peut aider les apprenants à développer leurs compétences scripturales de manière progressive et engageante, tout en leur permettant d'explorer leur propre voix et style d'écriture.

1.6- Les verbalisations en écriture

Le concept de verbalisation connaît ces derniers temps un large usage, notamment dans les travaux portant sur l'orthographe. En effet, les verbalisations ou les protocoles concomitants ont constitué une stratégie à laquelle les adeptes de l'approche cognitiviste ont fait appel afin d'explicitier les différents processus intervenant dans la production d'un écrit. Actuellement, les travaux portant sur l'écrit et notamment la compétence orthographique, ciblent le raisonnement de l'apprenant afin de d'explicitier les stratégies mobilisées lors de la production d'un écrit.

Les verbalisations écrites concernent les activités métalangagières et la réflexion sur l'apprentissage et ses contenus. Elles représentent la manière dont une personne parvient à « discuter de l'écriture, de son apprentissage et de ses pratiques ».

Il est clair que le succès scolaire de chaque élève dépend de sa capacité à réfléchir sur des connaissances déjà acquises et à saisir les raisonnements qui en découlent pour assimiler de nouvelles informations.

Les verbalisations en écriture se réfèrent à l'expression et à l'articulation des pensées, des idées et des processus liés à l'écriture. Cela inclut la capacité d'un individu à réfléchir sur sa propre pratique d'écriture, à décrire les stratégies qu'il mobilise, à analyser ses choix linguistiques et stylistiques, ainsi qu'à discuter des difficultés rencontrées lors de l'écriture.

Ces verbalisations peuvent prendre la forme de commentaires, de réflexions ou d'analyses sur le processus d'écriture lui-même, permettant ainsi au sujet écrivant de mieux comprendre son approche et d'améliorer ses compétences.

En somme, elles jouent un rôle crucial dans le développement de la compétence scripturale, car elles favorisent une prise de conscience métacognitive qui aide à l'apprentissage et à l'amélioration continue des pratiques d'écriture.

2- L'écrit à travers les Méthodologies ; bref aperçu

L'écrit joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues, et sa place varie selon les méthodologies adoptées. Nous proposons dans ce dernier point de la première partie de notre cours d'analyser la place accordée à la production écrite à travers les diverses approches pédagogiques de l'enseignement des langues. Dans cette optique, seules quatre méthodologies seront retenues, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative, car elles ont le plus influencé le domaine de l'enseignement des langues.

2.1- La Méthodologie Traditionnelle

Aussi connue sous le nom de méthode Grammaire-Traduction. Dans cette méthode,

l'écrit est souvent centré sur la grammaire et la mémorisation, avec une production écrite limitée, axée sur des exercices de rédaction formels. Son but principal était de permettre à l'apprenant de lire, comprendre et traduire des textes littéraires où il est invité à appliquer les règles grammaticales explicitement enseignées dans sa langue maternelle. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'écriture, mais elle ne permet pas d'acquérir une véritable maîtrise de l'expression écrite car « Les exercices d'écriture se concentrent sur des aspects de grammaire à enseigner aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et sont basés sur des exemples tirés de textes littéraires lus et traduits." Ces textes utilisant un langage normatif sont perçus comme "la méthode la plus sûre pour devenir un rédacteur compétent". En somme, la grammaire-traduction ne développe pas une véritable maîtrise de l'oral ou de l'écrit, mais elle vise à « former de bons traducteurs de textes littéraires »

2.2- La Méthodologie Directe

Bien que l'accent dans cette approche soit mis sur l'oral et la prononciation, l'écrit est progressivement intégré comme un complément à l'apprentissage, permettant aux apprenants de renforcer leur compétence linguistique.

L'utilisation de la langue maternelle est interdite dans cette méthode. Après avoir appris à lire et à écrire, les compétences en communication sont développées. Dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est négligée ; elle n'est pas perçue comme un système de communication autonome, mais plutôt comme une activité subordonnée à l'oral qui permet de transcrire ce que l'apprenant sait utiliser oralement (dictée...). On appelle cette approche de l'écrit « passage à l'écrit » ou « l'oral scripturé ».

2.3- La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)

Cette approche utilise des supports visuels et sonores pour enrichir l'apprentissage de l'écrit, favorisant une compréhension globale et contextuelle des textes.

Dans cette méthodologie, la langue est principalement utilisée comme un moyen d'expression et de communication orale, dont l'apprentissage doit se concentrer sur la compréhension du sens global de la structure, ainsi que sur les éléments audio et visuels qui facilitent cette acquisition. De cette façon, l'oral domine l'écrit. On enseigne ce dernier en utilisant la dictée, qui "devient un nouveau moyen de passer de la graphie aux sons, car on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent de rédiger". L'écriture reste marginalisée et perçue comme une activité auxiliaire de l'oral, tandis que la dictée continue à jouer un rôle de production écrite.

2.4- La Méthodologie Communicative

L'écrit est considéré, selon cette approche, comme un outil de communication essentiel. Les apprenants sont encouragés à produire des textes authentiques et fonctionnels en mettant l'accent sur la signification et l'interaction.

Son objectif principal est d'acquérir une compétence de communication qui intègre les aspects linguistique, sociologique, discursif et stratégique. Selon Germain, une compétence en communication impliquerait la capacité à produire des énoncés linguistiques qui correspondent, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une autorisation, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, position sociale de l'interlocuteur, etc.). L'importance de la production écrite augmente « car les besoins peuvent prendre différentes formes et être nombreux : comprendre des informations écrites, rédiger une note de service, fournir des indications par écrit, etc. »

Les activités de rédaction impliquent donc la création d'énoncés dans un contexte authentique afin d'acquérir une véritable compétence de communication à travers des activités créatives telles que la simulation et les jeux de rôle. Cependant, il convient de souligner que bien que la communication ne se limite plus à l'oral mais aussi à l'écrit, les pratiques scripturales restent le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, époque à laquelle l'influence de la didactique de l'écrit se fera néanmoins sentir.

En résumé, nous pouvons dire que l'écrit occupe une place variée selon les différentes méthodologies d'enseignement des langues.

Dans la méthodologie traditionnelle, l'accent est souvent mis sur la grammaire et la mémorisation, avec une production écrite limitée. La méthodologie directe privilégie l'interaction orale, mais intègre progressivement l'écrit comme support d'apprentissage.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) utilise des supports visuels et sonores pour enrichir l'écrit, favorisant une approche plus intégrée. Enfin, la méthodologie

Enfin, la méthodologie communicative met l'accent sur l'utilisation de l'écrit dans des contextes réels de communication, encourageant les apprenants à produire des textes significatifs et fonctionnels. Ainsi, chaque méthodologie influence la manière dont l'écrit est perçu et pratiqué dans l'apprentissage des langues.

L'étude des méthodologies des langues étrangères montre bien que l'activité d'écriture a toujours été perçue comme une activité secondaire qui n'a pas joué un rôle essentiel dans l'enseignement des langues. De nos jours, l'écrit est devenu un outil puissant pour la communication et la préservation de l'information.

CHAPITRE II :
ASPECTS PSYCHO-COGNITIF ET DIDACTIQUE DE
L'ÉCRIT

2- L'approche cognitiviste de la production écrite

Tout en s'inspirant du courant de la psychologie cognitive américaine, « *les études cognitives sur le processus d'écriture postulent que l'acte d'écrire est, d'une part, une tâche cognitive complexe au cours de laquelle plusieurs demandes cognitives affectent le rédacteur en même temps et, d'autre part, une activité de résolution de problèmes* »²⁸.

Dans le cadre de cette approche, la production écrite est considérée comme « *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances* »²⁹.

Les partisans de ce courant s'intéressent à l'écrit de l'angle du sujet scripteur (rédaction, révision et reformulation) et non pas comme étant une production finie (étude de son organisation, de sa grammaire, ...).

De ce fait, l'approche psycho-cognitiviste focalise l'attention sur le scripteur tout en analysant les « *processus mis en œuvre lors de l'activité scripturale* ».³⁰ Elle s'intéresse particulièrement aux différents processus rédactionnels.

Plusieurs travaux ont été réalisés en se basant sur ce courant afin de comprendre l'acte de la production écrite et toutes les opérations qui mènent à la réalisation du texte.

Ces recherches s'intéressent, donc, à l'étude du texte non comme produit final mais à l'étude de toutes les opérations qui interviennent pour sa réalisation. La centration est passée alors du « produit » au « processus »³¹.

Les recherches menées ont abouti à la proposition de nombreux modèles d'écriture qui ont eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite en milieu scolaire. Nous nous intéresserons, dans le cadre de ce

²⁸Belzil.S. *L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal. 1996. p.33

²⁹Barré-De-Miniac. C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion, 2000, p.33

³⁰Petitjean. A. « Enseignement /apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, 1998, n°97-98, p.110

³¹Fayol. M. « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique ». In, *Repères*, 1984, n°63, p.65

cours, à deux d'entre eux qu'on va tenter de voir en détail. Il s'agit de ceux de Flower et Hayes (1980) et ceux de Bereiter et Scardamalia (1987).

2.1- Les divers modèles psycho-cognitifs

En réalité, « *la recherche sur le processus d'écriture s'est vraiment implantée avec Flower et Hayes (1980), porteur d'une approche cognitive* »³². Leur modèle de production d'écrits représente toujours une source inévitable à laquelle se réfèrent les chercheurs en ce qui a trait à la composition de textes³³.

Hayes et Flower (1980) entendent par processus : « *une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps, ces processus exploitent des connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du rédacteur* »³⁴.

2.1.1- Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Les auteurs de ce modèle se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux. Afin d'explicitier les divers mécanismes qui entrent en jeu lors de l'élaboration d'un texte, Hayes et Flower se sont basés sur l'analyse des protocoles effectués avec des scripteurs adultes. Ces derniers verbalisent toutes les actions qu'ils effectuent lors de la rédaction et même après. Ces protocoles sont définis comme : « *L'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice* »³⁵. Ces protocoles sont d'abord enregistrés puis retranscrits. Leur analyse a permis à Hayes et Flower de préciser et de décrire les principaux éléments intervenant dans l'acte d'écrire comme le montre le modèle ci-dessous :

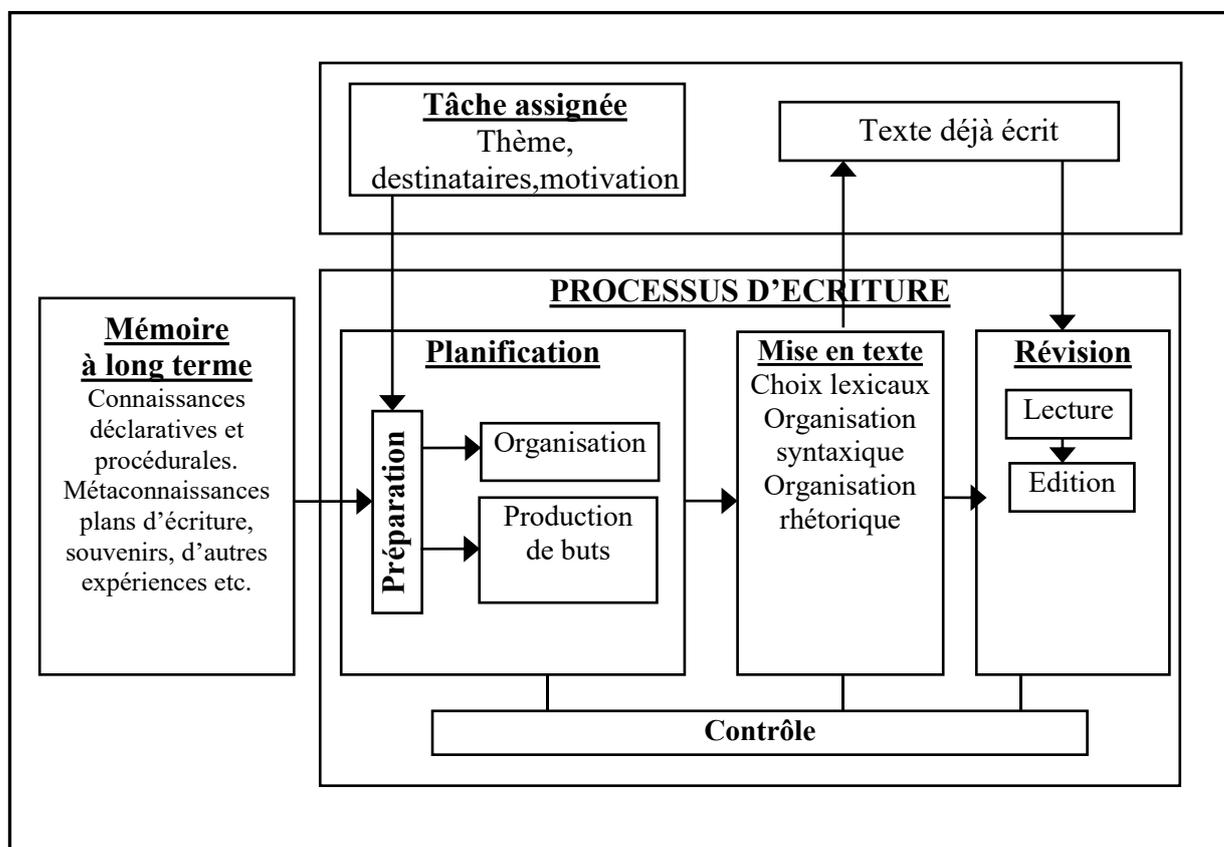
³²Belzil. S Op-cit. p.33

³³Piolat A. & J.Y. Roussey. « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive ». In, *Langages*, 1992, n°106, p.107

³⁴ Ibid. p.106

³⁵Ibid., p.107

Figure 1. Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)



Pour les auteurs de ce modèle, la production d'un écrit implique les trois facteurs suivants :

- ✓ **Le contexte³⁶ de production**, qui regroupe le scripteur, le destinataire et le texte en construction.
- ✓ **La mémoire à long terme**, qui renferme les différentes connaissances stockées par le scripteur et qui sont en lien avec le sujet, le destinataire et le plan de rédaction.
- ✓ **Les processus rédactionnels**, qui sont divisés à leur tour en trois étapes : **la planification, la mise en texte et la révision**, contrôlés par le « processus de régulation » qui assure au scripteur le passage de l'un des processus à l'autre.

³⁶ Leur définition du contexte est plutôt limitée.

Les principaux objectifs visés par Hayes et Flower étaient d'identifier les différents processus rédactionnels, de préciser l'origine des difficultés rencontrées par les scripteurs et de voir comment intervenir afin d'améliorer les écrits produits.

Bucheton et Bautier précisent que l'intérêt majeur de ce modèle cognitiviste est de montrer que « *l'acte d'écrire se traduit cognitivement par une série d'opérations mentales diverses (planification, mise en texte, révision) en permanence récursives et interactives pendant l'acte d'écrire* »³⁷.

L'opération de planification consiste à préciser l'enjeu du texte à produire, « *à se faire une représentation du destinataire et à établir un plan* »³⁸.

En réalité le modèle de Flower et Hayes assure une place importante à la planification qui ne doit pas être comprise comme l'activité consistant à faire un "plan". L'on range sous ce nom la définition du but du texte (pour quoi ? Pour quoi faire ? Avec quelle image de destinataire ?) et à prévoir un processus de production³⁹. Cela consisterait à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, choisir une structure convenable pour les idées retrouvées et effectuer par la suite une évaluation afin que le plan soit conforme aux buts tracés au départ.

Charolles estime que « *l'assignation d'un but et la représentation d'un auditoire jouent un rôle considérable dans la planification, en particulier dans la sélection des informations* »⁴⁰.

Quant au processus de **mise en texte**, il concerne l'étape où les idées se concrétisent en mots. La mise en texte représente alors l'intervention du scripteur sur le texte et essentiellement sur le plan linguistique (choix du lexique et de la syntaxe, construction des phrases, cohérence du texte,...). Cette intervention sur le texte se fait tout au long de son élaboration.

³⁷Bucheton D & Bautier E. Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel. CRDP de l'académie de Versailles, 1997.

³⁸ Zetili. A. (2009). « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». In, *Synergies Algérie*, n°5, p. 34.

³⁹ Bernié. J-P. *Français. Ecrire*. Cours CNED- Toulouse. p.85

⁴⁰Charolles. M. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques*, n° 49, 1986, p.21

Garcia-Debanc précise que c'est au cours de la mise en texte que le « *scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro structurelle)* ». ⁴¹

Pour les jeunes scripteurs, cette étape est souvent à l'origine d'une « surcharge cognitive », parce que les novices sont incapables de gérer simultanément toutes ces contraintes.

Alors que le dernier processus, celui de la **révision**, a pour finalité l'amélioration de l'écrit produit sur tous les plans (la formulation des idées, la construction du texte,...). Le scripteur fait un retour sur son texte pour introduire les changements nécessaires. Ce retour sur l'écrit produit se fait pendant et après l'écriture afin d'assurer la clarté du texte pour le destinataire.

Donc, ce dernier processus de révision « *inclut l'évaluation et la mise au point du texte ou des plans* » ⁴².

De prime abord, cette présentation des différents processus n'est pas « très originale » et semble pareille à celle que recommandent les organisations linéaires. Mais si les auteurs cognitivistes maintiennent l'idée que l'écrit s'élabore en trois grandes phases, ils repoussent, par contre, celle que « *l'écriture consiste en une démarche linéaire* ».

Cette organisation se base, au contraire, sur un mouvement d'interaction des différentes actions cognitives faites par le scripteur et qui se situent à diverses étapes des processus d'écriture.

En réalité, les processus rédactionnels fonctionnent en boucles : la révision spontanée rejaillit sur la mise en texte et celle-ci peut aussi amener le scripteur à revoir sa planification (à partir du choix d'un pronom, on peut remonter à une question du genre : « mais au fait, à qui est-ce que j'écris ? »). On revient sans cesse à ce que l'on a fait à partir de ce que l'on doit faire ou de ce qu'on est en train de faire, et le mouvement « *fait → à faire* » peut amener à des dérives si la boucle de contrôle ne revient pas au bon endroit (ce qu'on vient d'écrire nous

⁴¹Garcia-Debanc, C. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». In, Pratiques, 1986, p.49

⁴²Belzil, S. Op-cit. p.35

« fait penser à... » et on enchaîne dessus, sans se soucier de ce qui est pertinent vu l'objectif du texte). D'où deuxième aspect : quels éléments du modèle Hayes & Flower ces boucles doivent-elles impliquer ? C'est là que l'on regrette un peu le manque de hiérarchisation entre les éléments de ce modèle : c'est évidemment la finalité communicative qui arrive comme premier moyen de réguler les autres : j'écris à qui, pourquoi, dans quel cadre ?

Selon Piolat et Roussey⁴³, l'ajout du processus de contrôle fait disparaître réellement ce mal entendu et permet au modèle de Hayes et Flower de se distinguer des organisations linéaires. Ce dernier processus permet de gérer les va-et-vient entre les divers processus cités précédemment.

Dans le même sens Alamargot et Chanquoy⁴⁴ précisent : « *l'instance de contrôle comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité* ».

Evoquant toujours les relations qu'entretiennent les diverses composantes du modèle de Hayes et Flower, Suzanne Belzil dit : « *Dans ce modèle, qui constitue en fait un système, tous les éléments sont interdépendants et les opérations sont récursives, dans le sens qu'elles peuvent avoir lieu plusieurs fois et dans des ordres différents tout au long d'un processus d'écriture* ». ⁴⁵

Garcia-Debanc voit que « *le rédacteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux* ». Elle ajoute aussi que ce modèle fait apercevoir « *la difficulté et la lenteur de la mise en texte* »⁴⁶, et il peut servir de repère dans « le travail en projet »⁴⁷.

Au cours des phases de négociation et de tutorat, l'enseignant pourrait faciliter la mise en texte par l'activation des diverses opérations qui en dépendent. Le

⁴³Piolat A & Roussey. J-Y. Lo-cit. p.108

⁴⁴Alamargot, D & L. Chanquoy. « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (éd.), *Production du langage*, 2002. Paris, Hermès Sciences Publications. p. 47

⁴⁵Belzil, S. Op-cit. p.35

⁴⁶Garcia-Debanc, C. Loc-cit. p. 25

⁴⁷Claudine Garcia-Debanc conseillait toutefois de conserver une attitude critique, les recherches n'étant pas terminées et parce que l'incidence et l'explicitation sur l'activité d'écriture restait inconnue.

scripteur serait ainsi amené à pratiquer et à analyser une méthode d'écriture suggérée par Hayes et Flower.

L'analyse des protocoles a permis alors à Hayes et Flower de construire en 1980 un modèle qui regroupe les divers processus rédactionnels et tous les aspects liés à l'acte d'écriture.

Les processus d'écriture (planification, mise en texte et révision) constituent l'aspect le plus connu de ce premier modèle qui a inspiré par la suite d'autres spécialistes et chercheurs dans le domaine de l'écrit (Garcia-Debanc « 1986 », Brassart « 1989 », David et Séguéy « 1994 », Fayol et Heurly (1995). Ces chercheurs ont proposé de nouvelles schématisations⁴⁸ au modèle d'écriture initial. Certes, les noms donnés aux différentes composantes diffèrent d'un modèle à un autre « *sans pour autant bouleverser l'esprit du modèle* »⁴⁹ original.

Hayes a proposé, à son tour, une nouvelle schématisation du modèle initial de 1980. Selon l'auteur, cette dernière schématisation est « *graphiquement plus claire* ».⁵⁰

Comme nous l'avons signalé plus haut, le premier modèle de 1980 se base particulièrement sur la description des différents processus d'écriture alors que le modèle de 95 est organisé autour de deux composantes essentielles : le contexte de production d'une part, et l'individu d'autre part.

Concernant le lien entre les deux composantes du nouveau modèle : le contexte et l'individu, Hayes précise que dans le nouveau modèle « *la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait aussi partie du*

⁴⁸Pour les différentes schématisations du modèle d'écriture se référer aux sources suivantes :

-GARCIA-DEBANC, C. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». 1986 in *Pratiques* n°49, p.27.

-BRASSART, D-G. « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite ». 1989. in *Recherches*, n°11, p.81.

-FAYOL, M ; HEURLY, L. *Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur enfant et adulte*. 1995, p.19. in, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Ss. La dir. de Boyer, J-y et al. Editions Logiques, Montréal.

⁴⁹ Zetili A. Op-cit. p.88

⁵⁰Hayes, J-R. «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*. ss. la dir.de A. Piolat & A. Pelissier. Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998. p.53

contexte de production car ils n'existent qu'à travers la représentation que s'en fait le scripteur ».

Nous appelons « fictionnalisation » la manière dont s'élabore cette représentation (comment et avec quels moyens l'élève se représente-t-il la situation d'écriture ?)

Zetili⁵¹ signale que, par rapport au modèle élaboré par Hayes et Flower en 1980, le nouveau modèle de Hayes « *n'a apparemment pas fait l'objet de nombreuses analyses et tentatives d'exploitation pédagogique. La plupart des écrits qui abordent l'écriture dans la perspective psycho-cognitive, consacrent plus de développement et manifestent davantage d'intérêt au modèle de 1980* ».

De façon générale, la psychologie cognitive essaye de mettre le doigt sur les différents problèmes rencontrés par le sujet écrivant lors de la rédaction et elle tente également à prévoir des interventions pédagogiques afin de faciliter l'enseignement/apprentissage de l'écriture⁵². C'est la raison pour laquelle, elle accorde selon Piolat et Roussey⁵³ l'importance aux divers processus d'écriture, au contexte dans lequel se réalise l'écrit et aussi aux spécificités de l'écrit produit.

2.1.2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia

A l'image de Flower et Hayes, les auteurs de ces modèles se sont référés aussi dans leurs travaux sur l'écriture aux fondements généraux de la psychologie cognitive. Cependant, « *leur objectif éducationnel est plus manifeste* »⁵⁴.

Le premier travail conduit par Bereiter et Scardamalia a porté sur l'évolution de la production d'un écrit chez des scripteurs adolescents. Ces auteurs qualifient la rédaction d' « *un processus de découverte, de mise en ordre du chaos, ou encore de compréhension de ce qu'on veut signifier* »⁵⁵. Ils ont montré que la réalisation d'un texte écrit s'opère au départ par une simple reproduction des informations

⁵¹ Zetili, A. Op-cit. p.93

⁵² Ibid. p.80

⁵³ Piolat, A & Roussey, J-Y. Loc.cit.

⁵⁴ Belzil. S. Op-cit. p.37

⁵⁵ Scardamalia ; M & C. Bereiter. « L'expertise en lecture-rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat & A. Pélessier, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998. p.27

existantes dans la mémoire du rédacteur au fur et à mesure de leur récupération (stratégie dite de **connaissances racontées**⁵⁶ : « knowledge telling »). Les textes produits, selon la première stratégie, sont constitués le plus souvent de juxtapositions d'énoncés qui reflètent la structuration des connaissances dans la mémoire du rédacteur⁵⁷.

La production du texte s'effectue ensuite par une restructuration des connaissances recueillies en fonction des buts fixés initialement (stratégie dite de **connaissances transformées**⁵⁸ : « knowledge transforming »).

Afin de donner une forme à ces observations, Bereiter et Scardamalia ont présenté, en se basant sur l'analyse des protocoles verbaux d'un public d'adultes et d'enfants, un modèle de la production de textes qui met le point sur les deux stratégies de production évoquées ci-dessus.

Les deux modèles proposés par ces auteurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Scardamalia et Bereiter, 1987) font référence aux divers processus mentaux qui interviennent dans la composition d'un texte. « *Le modèle des connaissances racontées capte les traits essentiels d'une composition « immature », qui se caractérise par la reproduction de ce que le rédacteur sait sur un sujet précis (ce que les auteurs appellent le « think-say process »)* »⁵⁹. Il s'agit en effet dans ce premier modèle d'une stratégie novice qui permet principalement au scripteur de se faire une représentation de la consigne permettant l'identification du sujet. Ces éléments représentent des indices qui permettent la composition de l'écrit à partir des idées récupérées dans la mémoire à long terme. Cette opération s'effectue sans aucun remaniement de « *l'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique* » de l'écrit produit.

Par contre le second modèle, celui des « connaissances transformées » montre la démarche suivie par un scripteur « mature », « *qui élabore et raffine ce qu'il sait à propos d'un sujet, qui peut résoudre les problèmes qu'il rencontre au cours*

⁵⁶Traduction de « knowledge telling » par Piolat et Roussey, 1992.

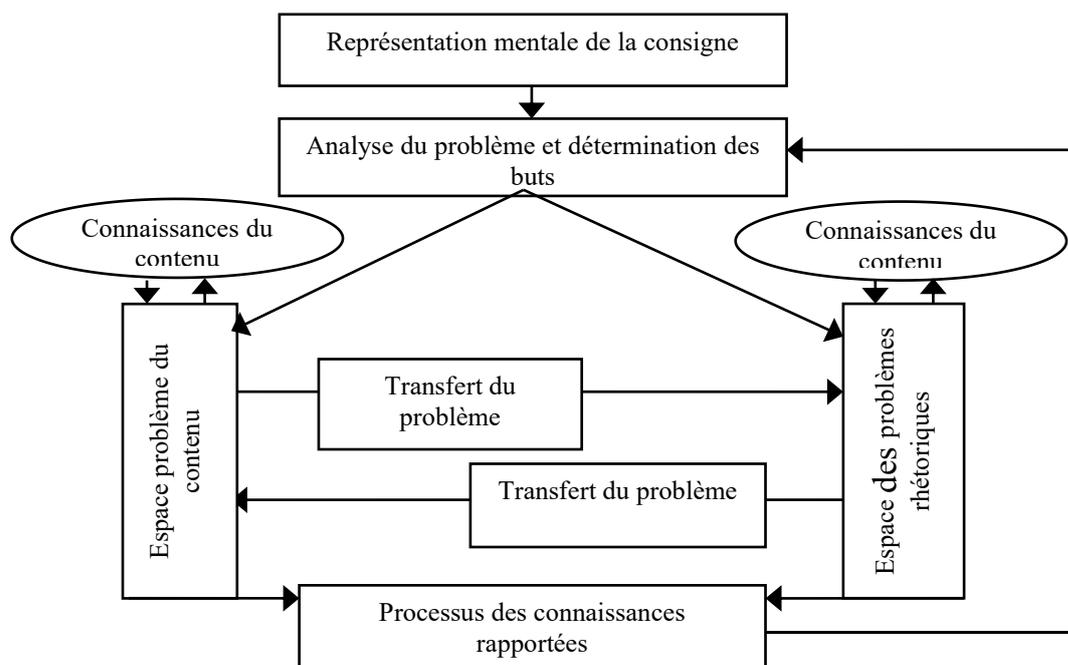
⁵⁷Marin, B. & Legros, D. *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles, 2007, De Boeck Université.

⁵⁸Traduction de « knowledge transforming » par Piolat et Roussey (1992).

⁵⁹Belzil, S. Op-cit. p.38

d'une composition. La différence entre les deux modèles est que, dans le premier cas, il s'agit d'une habileté naturelle tandis que dans le deuxième, il est question du contrôle d'une habileté que tous les rédacteurs ne possèdent pas »⁶⁰.

Stratégie des connaissances transformées (Bereiter & Scardamalia, 1987)



Nous pouvons remarquer que le modèle des « connaissances racontées » est enfermé dans celui des « connaissances transformées » parce que le scripteur « mature » passe par les mêmes étapes évoquées dans le modèle des connaissances racontées (représentation de la consigne et du sujet d'écriture, recherche des idées), mais au lieu de reproduire les idées telles qu'elles ont été récupérées dans la mémoire, il opère sur elles les modifications nécessaires afin que le contenu soit adapté à la forme (respect de la norme linguistique et rhétorique) et propose ainsi une nouvelle réorganisation aux idées repérées de façon à ce qu'elles soient en adéquation avec la visée communicative du texte

La stratégie de transformation des connaissances nécessite donc comme le précisent Alamargot et Chanquoy, « une construction et une élaboration du

⁶⁰ Ibid.

*contenu textuel, en tenant compte à la fois des dimensions rhétoriques, linguistiques et pragmatiques de la production. Cette stratégie, contrairement à la précédente, suppose de procéder à une planification importante du contenu du texte, en fonction de toutes ces dimensions ».*⁶¹

Pour Bereiter et Scardamalia, l'évolution de l'expertise rédactionnelle est représentée par le passage progressif de la première stratégie à la seconde. Pour passer du premier modèle au deuxième, les auteurs « *proposent aux rédacteurs différentes interventions expérimentales (qu'ils appellent facilitations procédurales) afin que ceux-ci aient plus de contrôle sur leur processus d'écriture* »⁶².

Le scripteur mature utiliserait des démarches plus complexes que celles mises à l'œuvre par le scripteur « immature », particulièrement en restructurant les connaissances retrouvées en mémoire tout en respectant un ensemble de règles en lien avec la production du texte. Cela montre que la stratégie des connaissances transformées exige davantage d'efforts par rapport à la première stratégie ce qui expliquerait qu'elle est fréquente chez les rédacteurs experts. Nous verrons dans ce qui suit les différences entre les rédacteurs experts et novices.

⁶¹Alamargot, D. & Chanquoy, L. « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (Ed.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives*, 2002. Paris, Hermès. p. 47

⁶²Belzil, S. Op-cit. p.40

2.1.2.1- Différences : rédacteurs novices et expérimentés

Les différentes théories vues antérieurement se rejoignent pour montrer qu'il y a un grand écart dans la gestion d'un écrit entre les scripteurs novices et les scripteurs experts. Selon Scardamalia et Bereiter (1987), les rédacteurs novices (enfants ou adultes), lors de la gestion de la tâche d'écriture, ne tiennent pas compte du contexte de production, ni du destinataire c'est pourquoi leurs productions apparaîtront comme un ensemble de phrases juxtaposées sans aucune structuration.

Alors que pour les scripteurs habiles, Cornaire et Raymond⁶³ précisent qu'ils ne se contentent pas des connaissances dont ils disposent sur le sujet à traiter, mais ils se mettent à la recherche du matériel dont ils ont besoin pour construire leur message et pour que ce dernier soit compréhensible.

Rejoignant les auteurs précédents, Michel Fayol⁶⁴ précise que les scripteurs (aux alentours de 10 ans) gèrent leur production écrite pas à pas vu les nombreuses contraintes imposées par la tâche d'écriture. Cela explique leur réaction lors de la rédaction lorsqu'ils concentrent davantage leur attention sur certains aspects de l'écrit comme le sujet et le type du texte à produire et délaissent les autres paramètres tels que le contexte de production et le destinataire. Ceci les amène à la rédaction d'écrits qui se présentent comme des « *juxtapositions d'énoncés, sans liens clairs* ». Le texte s'élabore alors de façon « *économique* » et sans un vrai remaniement des connaissances retrouvées. Toutefois, cette démarche n'offre qu'une « *faible cohérence entre les idées* » qui composent le texte.

Par contre, les scripteurs experts feraient appel à des stratégies plus complexes et prennent en considération les paramètres extérieurs à la production.

Cependant, il est important de signaler que les thèses de Fayol ont été critiquées. D'une part, l'idée à priori que l'enfant n'est pas capable de prendre en

⁶³Cornaire C, & Raymond, P.M. *La production écrite*. Paris, CLE International, 1999.

⁶⁴Fayol, M. « La production du langage écrit ». In, J. David & S. Plane (Eds.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France.1996. p.18

compte le contexte et le destinataire avant 10-11 ans a été largement invalidée par multiples expériences : cela est parfois vrai mais en observant des attitudes spontanées d'enfants non-scolarisés. En revanche, lorsque cette question fait l'objet d'un enseignement méthodique, des enfants plus jeunes parviennent à modifier leurs écrits en fonction d'un changement de destinataire. Il en va de même pour ce qui est de la juxtaposition des informations ou de leur lien. Autrement dit, si les adultes ou rédacteurs experts sont capables de faire cela, ce n'est pas en raison de leur âge, c'est plutôt lorsqu'on le leur a appris. Et ceux à qui on ne l'a pas appris ou qui ont « désappris » font, eux aussi, des textes primaires et sans lien, etc., car ils ne sont pas entrés consciemment dans la culture d'écrit. Et nous savons que dans le domaine de l'écrit, tout est affaire d'attitude consciente et volontaire. C'est la différence par rapport aux comportements d'oral spontané. Ceci est important par rapport aux thèses de Bruner et de Vygotski : l'apprentissage scolaire contribue fortement au développement des capacités psychiques, qui ne grandissent pas toutes seules simplement parce que le sujet avance en âge.

Il n'est question, cependant, que d'une simple description comme le précise Fayol⁶⁵ parce que les facteurs pouvant apporter des explications à cette transformation n'étaient pas encore étudiés.

Les données collectées auprès de jeunes scripteurs ont démontré que ces derniers font un recours massif à la stratégie de formulation des connaissances : ils écrivent les informations au fur et à mesure qu'ils les récupèrent en mémoire. Par conséquent, la comparaison des notes prises antérieurement et la production écrite elle-même ne montre pas de différences chez ces scripteurs parce qu'ils voient que la préparation de la production et la production elle-même signifie la même chose. Par conséquent, « *la qualité et le mode de production des textes dépendent*

⁶⁵Idem. *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne] Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007. Disponible sur le site : www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download (Consulté le 20 décembre 2010).

des connaissances disponibles : les textes sont d'autant meilleurs que les connaissances sont nombreuses et bien organisées en mémoire »⁶⁶.

2.1.3- Le modèle de Bronckart

Le genevois Jean-Paul Bronckart et son équipe (B. Schneuwly, D. Bain, A. Pasquier) de l'école genevoise partent du principe que l'aspect linguistique (le discours) renvoie à la fois au langage et à l'extralangage. Ces chercheurs ont présenté un modèle des opérations de la production d'écrits ancré dans la description des pratiques discursives en situation. La situation est représentée par divers paramètres (énonciateur, destinataire, lieu social, finalité) qui constituent l'extralangage.

Selon Reuter, l'extralangage englobe « *l'espace référentiel et l'espace contextuel* ». Le premier comprend « *les contenus de pensées véhiculées* », alors que le second est en lien « *avec les domaines de l'acte de production (producteur, récepteur, espace, temps) et de l'interaction sociale (lieu social, énonciateur, destinataire, visée)* »⁶⁷.

En réalité, ces facteurs extérieurs ont été évoqués dans les modèles des psychologues cognitivistes, leurs travaux comme le précise Zetili, « *reconnaissent l'importance des facteurs extérieurs qui constituent les conditions dans lesquelles la tâche d'écriture a lieu, du moment qu'ils constituent l'une des composantes du modèle de Hayes et Flower (1980)* ». Cependant, ces aspects comme le souligne l'auteur, « *ont été délaissés au profit des autres composantes du modèle, notamment les processus rédactionnels sur lesquels les spécialistes ont focalisé toutes leurs réflexions et analyses* ».⁶⁸

Hayes a revalorisé ces éléments dans son nouveau modèle de (1995) en ajoutant les composantes : le contexte de production et l'individu.

⁶⁶Chanquoy, L & Alamargot, D. « Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux ». In, *L'Année Psychologique*, 2002, n°102.

⁶⁷Reuter, R. 1996. P.42

⁶⁸Zetili, A. Op-cit. p.110

De son côté Jean-Paul Bernié⁶⁹, signalant la différence entre le modèle de Hayes et Flower qui s'inspire de la psychologie cognitive et celui de Bronckart s'inspirant de la psychologie interactionniste de Vygotski, précise que les discours, notamment écrits, sont définis comme actions langagières se déroulant dans des situations dont le traitement de ces paramètres permet de *définir* les processus rédactionnels, alors que le modèle de Hayes et Flower permettait au mieux de loger ce traitement et ses modalités dans des cases extérieures au noyau des processus.

En se basant sur les recherches faites par Vygotsky et Bakhtine, Bronckart considère que « *l'action langagière est la part individuelle d'une activité sociale médiatisée par le langage qui se matérialise par la production d'une entité singulière : le texte* »⁷⁰. Les conditions dans lesquelles se produit le texte forment « *le contexte de l'action langagière* » et l'unité « *texte–contexte* » est nommée « *discours* ».

Ainsi, les travaux de Bronckart en touchant au texte et à « *son fonctionnement dans son contexte* », ont permis de démontrer que « *la production du discours est sujette à divers paramètres extra-linguistiques* ». ⁷¹

Le modèle de Bronckart est un modèle psychologique théorique ayant pour finalité d'expliquer, de manière générale, le fonctionnement des discours.⁷² Les opérations distinguées par Bronckart et les autres s'enchaînent comme suit :

⁶⁹ « Le modèle de Bronckart : ancrage énonciatif, « récit » et « discours ». Cours donné par J-P Bernié.

⁷⁰Bisault, J ; C. Rebiffé, C. Lavarde & V. Fontaine. « Communiquer en sciences à l'école : des élèves cyber-chercheurs ». 2000. Disponible sur : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8755/ASTER_2000_31_121.pdf.txt?sequence=2 (Consulté en mars 2013).

⁷¹ Zetili A. Op-cit. p.109

⁷²Bronckart J. P. et al., *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

1. Contextualisation - Référentialisation

Il s'agit de la fixation des valeurs données aux paramètres (Ce qui signifie que le comportement de scripteur est déterminé par la représentation qu'il se fait d'eux). Ce sont :

- l'interaction sociale (Énonciateur, Destinataire, But, Lieu Social) ;
- l'espace et le temps de l'acte de production ;
- l'espace référentiel : les représentations et connaissances du monde choisies pour traiter le sujet.

2. Structuration

Cette catégorie d'opérations constitue la charnière entre représentations (ci-dessus) et mise en texte.

2.1. Ancrage

Il est fonction des relations du texte avec les trois paramètres ci-dessus (interaction sociale, espace-temps, référent).

2.1.1. Mode discursif : il peut être impliqué ou autonome.

2.1.2. Rapport au référent : il peut être conjoint ou disjoint.

2.2. Repérage : il peut être déictique ou historique.

2.3. Planification : cette opération concerne le choix du type de séquentialité : par exemple, elle peut être monogérée ou polygérée (cas du dialogue).

3. Textualisation : les opérations relevant de ce niveau concernent :

3.1. Connexion (fixer les rapports entre les différentes unités textuelles).

3.2. Modalisation (tout ce qui, diffus à travers le texte évalue ce que l'on pense de ce que l'on dit).

3.3. Cohésion, il s'agit d'établir des liens ou relais entre :

- des prédicats (temps verbaux) ;
- des arguments (dans le couple prédicats-arguments) : pronoms, systèmes nominaux ;
- des éléments thématiques : introduction et maintien : enchaînements, substituts.

D'après cette présentation, nous remarquons que le traitement du contexte ne peut être mis à l'écart étant donné qu'il joue un rôle moteur dans la production du discours : c'est la « part dominante de l'extralangage dans le langage ».

Ce modèle a engendré une représentation intéressante des attitudes discursives, qui recoupe partiellement, en l'enrichissant, la distinction entre mode énonciatif « récit » et mode énonciatif « discours » héritée de Benveniste. Les points (ancrage et repérage) du modèle ci-dessus donnent lieu en effet à des « architypes » (notion qui ne correspond pas à celle de « type de texte » telle qu'elle est ordinairement prise), représentant les croisements possibles des paramètres « impliqué » « autonome » « conjoint » et « disjoint ». ⁷³ Ces notions méritent, selon Jean-Paul Bernié, quelques informations supplémentaires vu leur intérêt didactique. Pour illustrer ces deux notions Bernié précise qu'il est fréquent de voir des élèves commencer un texte narratif en mode « récit » pour le continuer en s'impliquant dedans, et en passant donc en mode « discours » ; c'est la source de bien des ruptures de cohésion, qui signifient que l'élève ne contrôle pas « en tant que qui » il écrit. Soit le récit suivant (venant du CP, mais peu importe : des comportements analogues sont fréquemment observés chez des lycéens) :

// Était une fois un petit garçon qui avait un chien, et puis le petit garçon il était tombé avec son petit chien, et puis il disait "Qh !" pasque chuis tombé, et après le chien il courut, il courut... .

⁷³Bernié, J-P. Loc-cit.

Nous notons, après « oh ! » un changement imprévu concernant à la fois les marqueurs de la personne (passage de la troisième à la première) et de temps du récit au temps du discours (passé composé) avant un retour aux temps du récit, en l'occurrence le passé simple. Ce texte mélange donc, sans contrôle, un système de marquage personnel et temporel lié à la situation de production (« je suis » et le passé composé) et un autre qui signifie mise à distance (« il » et le passé simple).

3- Pourquoi le choix de ces modèles ?

Dans notre travail, nous nous intéressons davantage à l'approche psychocognitive afin d'analyser les aspects précis de l'écrit comme les processus rédactionnels et les représentations de l'écrit des apprenants.

Et puisque notre travail s'inscrit dans une perspective pédagogique, nous avons focalisé notre étude sur les apports de cette théorie psycho-cognitive afin de voir si cela pourrait aider à améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de français.

Dans le cadre de ce cours, nous nous sommes limitée aux modèles d'écriture de Hayes et Flower et ceux de Bereiter et Scardamalia parce que leurs auteurs se servent des principes généraux de la science cognitive dans leurs recherches sur l'écriture. Il est reconnu que le modèle de Hayes et Flower représente une référence pour les chercheurs dans le domaine du cognitivisme et notre objectif consiste à donner des illustrations du courant cognitif.

Cependant, cela ne veut pas dire que les modèles élaborés par la suite ne sont pas importants. Citer plusieurs modèles nous oblige à nous engager dans une étude comparative de ces différents modèles et ce n'est plus l'objectif de ce cours. En plus, nous n'avons pas voulu nous limiter à une présentation théorique de ces modèles.

En nous référant au courant cognitif, nous avons voulu nous inspirer des travaux accomplis sur les divers **processus d'écriture** afin de vérifier s'ils aideraient à redéfinir la méthode de travail appliquée dans nos classes de FLE notamment pour l'enseignement de l'écrit.

Nous avons choisi également le modèle de Bronckart qui est un modèle didactique s'inspirant de la psychologie interactionniste de Vygotski et il vise à proposer des opérations de planification importantes pouvant contribuer à développer les capacités de l'apprenant à produire individuellement des écrits.

3.1- Critique des modèles présentés

Le modèle de Flower et Hayes a le mérite de mettre clairement en lumière les différents processus cognitifs qui interviennent lors de la production d'un texte écrit. Il a cependant été critiqué par plusieurs chercheurs qui ont reproché à ces concepteurs d'avoir négligé les « dimensions affectives et sociales » de la production d'un écrit. « *Hayes et Flower semblent avoir constaté eux-mêmes certaines limites de leur modèle puisqu'ils se sont plus tard attardés sur le processus de révision et ont alors élaboré un modèle assez complexe des processus cognitifs de révision* »⁷⁴.

En 1995, Hayes et Flower ont proposé un nouveau modèle dans lequel les opérations d'écriture dépendent de deux composantes : « *l'individu et le contexte de production* »⁷⁵. La première composante englobe l'affectivité (motivation du scripteur), le savoir linguistique du scripteur et du destinataire et les processus cognitifs (usage de la langue, mise en texte, résolution du problème). Quant à la seconde, elle renferme le contexte social et physique.

Selon Jean-François Halté⁷⁶, l'intérêt des modèles d'écriture est certain parce qu'ils permettent particulièrement d'analyser la tâche d'écriture et aboutir ainsi à la précision des difficultés qui peuvent être rencontrées lors de la réalisation de la tâche et partant de là essayer de trouver des stratégies de résolution.

Pourtant, il est très difficile d'avoir un accès aux diverses procédures cognitives effectivement mobilisées par le scripteur. La méthode dite « des protocoles » qui consiste à décrire ce que le sujet écrivant fait au cours de l'élaboration de son écrit n'est pas vraiment fiable. L'auteur ajoute que la description des différentes stratégies de la production d'un écrit n'est pas facile du tout. L'entrave majeure

⁷⁴Belzil, S. Op-cit. p.36

⁷⁵Barré-De- Miniac, C. Op.cit. p.37

⁷⁶Halté, J-F. « Savoir écrire-Savoir-faire ». In, *Pratiques*, n°61, mars 1989.

demeure l'accès à des stratégies internes en se basant sur l'observation de comportements externes. Par ailleurs, il est important de prendre en considération l'évolution de l'écrit et de la pensée du scripteur parce que le processus d'écriture est dynamique.

Parlant des modèles cognitivistes de l'écriture, Deschênes⁷⁷ énonce une opinion semblable en précisant que « *ces modèles, dans leur ensemble, n'arrivent pas encore à répondre de façon satisfaisante à nos interrogations sur l'écriture* ».

Il est clair que les protocoles verbaux peuvent aider les chercheurs à l'identification des divers processus rédactionnels, mais il est possible que « la composition à haute voix » pourrait constituer une source de perturbation pour le scripteur lors de l'écriture parce qu'elle l'empêche de se concentrer sur la tâche à réaliser.

En plus, les propos du sujet écrivant sur sa production ne peuvent pas forcément refléter la vérité sur sa démarche de production.

De son côté, Boudreau,⁷⁸ sans nier les aspects positifs du modèle de Hayes et Flower, voit qu' « *il est pratiquement impossible d'apprendre à des sujets novices à gérer de manière concomitante tous les processus impliqués en production de textes* » et de ce fait ce modèle n'est pas vraiment pratique en matière de l'enseignement de l'écrit.

Pour sa part, Michel Fayol⁷⁹ ajoute que le modèle précédemment évoqué (Hayes et Flower) a été élaboré partant des résultats des travaux réalisés sur des rédacteurs experts. Et de ce fait, il ne peut être transposé de manière directe à des scripteurs novices, ni être adapté à des situations d'apprentissage de l'écriture.

Pourtant, ce modèle a suscité par la suite des recherches portant sur des scripteurs novices. Il a été à l'origine d'un nombre important de travaux s'intéressant à « l'évolution des performances » des rédacteurs au cours de la durée allant de 6 à

⁷⁷Deschênes, A-J. « Vers un modèle constructiviste de la production de textes ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal.1995. p.102

⁷⁸Boudreau, G. « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal. 1995. p. 223

⁷⁹Fayol, M. Loc.cit.

20 ans et sur les agents pouvant influencer cette évolution. Ces travaux de recherche ce sont centrés davantage sur l'étude des deux processus de planification et de révision mais, ils ont peu traité celui de la textualisation.

A notre sens ces derniers ont été peu étudiés parce que les connaissances linguistiques des apprenants sont limitées.

4- Le processus de révision

4.1- Définition

La révision est définie par Vigneau⁸⁰ comme « *une recherche d'adéquation entre le texte et l'intention du scripteur* ».

Dans un article écrit par Heurley⁸¹, l'auteur précise qu'il est difficile de définir d'une manière précise ce concept. « *Le problème tient peut-être au fait que celle-ci est considérée parfois comme produit, parfois comme processus, parfois les deux* »⁸².

Ce processus a été un sujet d'étude pour de nombreux chercheurs⁸³. Ce qui a permis de dégager trois conceptions de la révision.

La première consiste à considérer la révision comme un comportement observable qui a pour effet de détecter des erreurs et d'introduire des modifications sur le texte. Cette première conception est liée à un modèle d'écriture linéaire (planifier, écrire, réviser), et elle est beaucoup plus centrée sur l'examen de l'écrit produit que sur l'observation des différentes attitudes du scripteur lors de la révision.

Alors que la seconde conception définit la révision comme l'un des processus d'écriture qui a pour finalité d'améliorer le texte déjà écrit. Quant à la dernière, elle voit la révision comme une composante qui permet de contrôler la production écrite.

⁸⁰Vigneau, F. & al. « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». Revue des *sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2,1997, p.271

⁸¹Heurley, L. « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive ». In S. Pétilion ; F. Garnier (Eds.), La révision de textes : méthodes, outils et processus. *Langages*, n°164. Paris, Larousse / Armand Colin, 2006.

⁸²Belzil, S. Op-cit. p.48

⁸³Roussey, J-Y & Piolat, A. « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, 2005, p. 351

Selon les divers champs de recherche, les définitions données au processus de révision d'un écrit sont différentes.

Les recherches linguistiques abordent principalement les états par lesquels passe l'écrit produit en fonction des diverses corrections, ainsi que les formes linguistiques qui permettent l'amélioration de l'écrit.⁸⁴

Dans le même sens, Garcia-Debanc et Fayol⁸⁵ précisent que la révision est l'un des moyens favorisés pour améliorer un écrit.

Les travaux des psychologues se penchent particulièrement sur l'étude des stratégies cognitives mobilisées lors des activités de relecture et de réécriture. Si, pour le scripteur, « *la révision permet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions* »⁸⁶. Le premier champ se situe davantage du côté du texte et le second du côté du scripteur. Pour expliquer cette activité de révision, les deux visions se complètent.

La révision est donc un processus compliqué qui concerne la production (intervention sur le texte) et exige un retour sur l'écrit pour y introduire les modifications nécessaires en vue de l'améliorer.

Les différences entre novices et experts concernant la rédaction s'appliquent également au processus de révision.

4.2- Rôle de la révision dans la rédaction

La révision est un processus important ayant un rôle fondamental dans l'amélioration du texte produit. Au cours de la rédaction, le scripteur peut intervenir sur son écrit, comme il peut y revenir après avoir achevé l'écriture. Ces interventions sur le texte en cours de construction peuvent entraîner des difficultés pour le scripteur qui doit revenir sur son écrit pour l'évaluer ou le reformuler et le réécrire si nécessaire.

⁸⁴Lebrave, J-L. « La critique génétique et l'étude des processus d'écriture littéraire ». In, M. Fayol (Ed.). *Production du langage*. Paris, Hermès. 2002

⁸⁵Garcia-Debanc, C & M. Fayol. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? ». In, *Repères*, 26/27, 2002.

⁸⁶Olive, T. & Piolat, A. « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». In, *Le Langage et l'Homme*. 38 (2), 2003.

Dans le contexte de la classe, l'intérêt est davantage accordé à la production finale qu'à la démarche suivie par le scripteur pour aboutir à ce produit. Pour apprendre aux élèves à écrire, les enseignants partent généralement de l'étude préalable des unités de la langue (conjugaison, grammaire, etc...) à la production de textes ressemblant aux supports modèles étudiés en classe.

Cette démarche montre que les différents processus rédactionnels comme la planification et la révision qui sont importants dans la rédaction ne sont pas enseignés.

En réalité, cette attention au produit final plus qu'au processus de mise en activité de l'élève correspond effectivement à un manque réel de la didactique du français, jusque vers le milieu des années 1990, où la question de la production d'écrits a été revue à travers des questions comme la différence entre activité et tâche (qu'est-ce qui fait entrer vraiment l'élève dans l'activité au lieu d'en rester au niveau formel de la tâche ? L'attention au seul produit conduit l'élève, par exemple, à produire un récit qui « ressemble » bien au modèle du texte narratif, mais d'où tout investissement personnel en matière de construction de valeurs à travers la psychologie des personnages, qui incarne le Bien, qui incarne le Mal, etc., serait absent : or c'est l'aspect le plus important. De même pour l'argumentation : le souci de produire un « beau » texte argumentatif l'emporte sur celui de savoir comment faire vraiment évoluer le point de vue d'un Autre sur une question importante.

A cela s'ajoute normalement une attention particulière à ce qui a été appelé le « texte intermédiaire », non pas le produit fini, mais justement, les étapes, où l'élève cherche à entrer dans l'activité fondamentale. D'où aussi, les recherches sur les brouillons et leur évolution, plus ou moins en rapport avec la génétique textuelle.

Ces dimensions nouvelles n'ont pas été vraiment intégrées par Claudine Garcia-Debanc, dont l'apport à la didactique de la production d'écrits en reste globalement à une vision plus ancienne, centrée sur les savoirs à acquérir plus que sur ce que fait l'élève pour se les approprier. Beaucoup de travaux de Dominique

Bucheton (Montpellier III, Laboratoire LIRDEF) des années 93-2005 (après, elle s'est plus intéressée à la question des gestes professionnels).

Selon, Marin et Legros⁸⁷ :

...Les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles.

Le concept métacognition désigne selon Saint-Pierre⁸⁸ « *la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux* ».

De nombreux chercheurs ont signalé l'importance du processus de révision qui peut intervenir à tous les moments de la rédaction et de façon récurrente. Plusieurs de ces modèles (Bartlett, 1982 ; Bridwell, 1980 ; Della-Piana, 1978 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1985 ; Scardamalia et Bereiter, 1983) ont tenté de donner, de manière précise, une description des processus cognitifs auxquels fait appel le scripteur lors de la révision de son écrit.

Parmi tous ces modèles, celui proposé par Hayes et al. (1985) est, sans doute, l'un des plus complets. Il met le point sur le rôle des connaissances qu'a le sujet écrivant sur les diverses phases de la révision et il donne également certaines différences essentielles entre, par exemple, la réécriture et la révision.

Dans la réalité de la classe, parmi les difficultés qui entravent la révision, l'utilisation du papier et du crayon. Recopier les divers jets d'un texte représente une tâche pénible pour les jeunes scripteurs. Par conséquent, la plupart d'entre eux se limitent à des modifications superficielles qui ne les obligent pas de réécrire l'ensemble du texte. L'ordinateur et particulièrement le traitement de textes pourraient être des outils utiles facilitant le retour sur le texte déjà écrit pour des modifications. Dans le cas de la révision, le travail en groupe, par rapport au

⁸⁷Marin, B & Legros, D. *Psycholinguistique cognitive*. 2008. Bruxelles, De Boeck. p.111

⁸⁸Saint-Pierre, L. « La métacognition, qu'en est-il ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 1994. p. 529. [En ligne]. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar> (consulté e avril 2012).

travail individuel, pourrait être utile et aider les sujets scripteurs à repérer les erreurs et à les corriger. Ceci particulièrement pour les erreurs ayant trait au sens et à la structure du texte.

Un travail de recherche conduit à l'INRP par le Groupe Pratiques d'évaluation des écrits en 1993, a montré que certains élèves détectent parfaitement les insuffisances d'un texte de pair, alors qu'ils sont incapables de surmonter ces mêmes difficultés dans leurs propres écrits.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves disposent d'un nombre de connaissances, mais il est important qu'elles soient exploitées dans différentes situations⁸⁹.

Garcia-Debanc insiste sur l'intérêt de la révision par les pairs. Elle précise qu'il est important « *de ménager des échanges en cours d'écriture entre les divers rédacteurs. Ainsi, la détection des ambiguïtés dans les usages des pronoms de reprise ou la présentation des informations nécessaires à la compréhension du lecteur est beaucoup plus efficace sur les écrits de pairs que sur leurs propres productions* »⁹⁰.

Mais, cela pourrait nous conduire à l'interrogation : Suffit-il de mettre des élèves en situation d'interagir pour qu'une transformation ou un progrès ait lieu ? Autrement dit, il y a aussi un rapport entre réécriture-interactions et acquisition de savoirs à qui il faut donner toute son importance.

4.3- Révision et réécriture

Dans leur modèle de 80, Hayes et Flower évoquent la révision comme un processus de lecture et de correction mais, ils n'ont pas parlé de la notion de réécriture. Cette notion a été évoquée plus tard particulièrement dans le modèle de Hayes et al. (1987)⁹¹.

⁸⁹Garcia-Debanc, C. « Enseignement de la langue et production d'écrits ». In, *Pratiques*, n°77, mars 1993.

⁹⁰Idem. *Organiser les apprentissages en production écrite*. Entretiens Nathan, 1992.

⁹¹ Dans son article « Un nouveau modèle du processus d'écriture », 1995, p.55, Hayes fait une présentation détaillée du modèle de révision.

Parlant de la distinction réécriture/révision, Plane écrit :

*La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes (changements locaux), dont l'analyse relève de méthodes linguistiques. La révision est un processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites de mesures de performances et d'analyse de verbalisation.*⁹²

De nombreux chercheurs soulignent l'importance de la réécriture d'un texte et affirment même qu'il n'est pas possible de dissocier les deux activités d'écriture et de réécriture⁹³.

Le retour du scripteur sur son écrit lui permet de laisser des traces, qui permettent d'identifier les stratégies rédactionnelles que le sujet écrivant a mises en œuvre. Piolat et Roussey considèrent ces traces comme « *le signe [...] de transformations opérées par le rédacteur sur le matériau écrit [...] pour parvenir à l'écriture d'un texte achevé* »⁹⁴.

Bien que la réécriture soit importante parce qu'elle constitue même « *le noyau fort du processus d'écriture* »⁹⁵, la réalité de ce qui est pratiqué dans nos classes de FLE limite cette activité à une simple recopie au propre de la première version du texte écrit. Dans le même sens, Plane⁹⁶ précise que lorsqu'on demande à l'élève de faire un retour sur son écrit pour une révision, « *le texte risque d'être survolé hâtivement* » et ainsi, les modifications apportées au texte restent limitées.

⁹²Plane, S. « Écriture, réécriture et traitement de texte ». In J, David ; S, Plane (éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. p.55. Paris, PUF

⁹³Fayol, M & Gombert, J-E. « Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire de recherches en psycholinguistique ». In, *Repères*, n°73, 1987, p.85

⁹⁴Piolat A & Roussey, J-Y. « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive ». In, *Langages*, n°106, 1992, p.109

⁹⁵Penloup, M-C. « Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture ». In, *Le Français Aujourd'hui*, n°108, 1994. p.30

⁹⁶Plane, S. *Ecrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris, Edition Nathan, 1994.

De nombreux chercheurs ont montré que dans la plupart des cas, les élèves révisent sans réécrire et même s'ils introduisent des changements sur leurs écrits, ces derniers se limitent au niveau local⁹⁷.

Cela pourrait être dû au fait qu'en classe, le temps accordé à la réécriture est limité. L'enseignant ne consacre pas de séances rien que pour la réécriture des textes. C'est pourquoi nous pensons que les programmes doivent être repensés que ce soit au niveau du contenu ou au niveau de l'organisation afin d'intégrer la révision dans l'apprentissage de l'écrit en classe de langue.

Nous pensons que c'est l'objectif visé par la nouvelle réforme en optant pour la pédagogie du projet qui donne plus de temps à l'apprenant et l'implique dans la réalisation de la tâche demandée.

La réécriture devrait, dans ce cas, être considérée comme un moment important dans l'apprentissage de l'écrit et l'enseignant aura un rôle à jouer, il doit dans un premier temps se mettre d'accord avec les élèves sur divers points, c'est pourquoi avant la réécriture, il doit discuter avec les élèves et veiller à organiser la réécriture comme le précise Bessonnat : « *L'enseignant doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur les critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement* ». ⁹⁸

L'enseignant devrait donc intervenir sur les représentations négatives qu'ont les élèves de l'écrit et de la réécriture. Il devrait agir de façon à vaincre leurs résistances, tout en les accompagnant dans l'accomplissement de leur tâche.

A notre sens, en précisant dans les consignes ce qu'il faut travailler, l'élève pourrait savoir ce qui est attendu de lui et comprendra même le but de son action.

Pour que la réécriture soit organisée et guidée, l'enseignant pourrait choisir des parties dans le texte de l'élève et cibler ainsi des points bien déterminés sur lesquels doit se centrer la réécriture. Il est évident que l'enseignant ne pourrait pas faire travailler en même temps l'élève sur tous les plans. Cela devrait se faire progressivement.

⁹⁷Bessonnat, D. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n°105/106. 2000. p.8

⁹⁸ Ibid. p.07

A titre d'exemple, l'enseignant pourrait amener les élèves à réfléchir sur l'orthographe en leur proposant des passages ou de courts textes mal orthographiés. L'enseignant pourrait également prévoir des activités où les élèves seront amenés à réfléchir sur des erreurs repérées dans leurs propres textes (d'homophonie à titre d'exemple). Le but d'une activité pareille serait de faire participer l'élève dans l'acte d'évaluation et l'habituer à s'auto-corriger.

Afin d'amener le scripteur à être capable de modifier ce qui ne va pas dans son texte, Reuter⁹⁹ précise que l'utilisation de grilles d'évaluation pourrait guider la relecture et la réécriture. Ces grilles invitent les élèves à répondre à certaines questions par "oui" ou "non". Exemple : Mon texte comporte-t-il un titre ? Selon Dolz et Schneuwley¹⁰⁰, la grille permet à l'élève d'avoir un regard "outillé" sur son texte et « *facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible* ».

5- Les modèles d'écriture : quels intérêts pédagogiques ?

En situation d'apprentissage, la connaissance des différents processus mis en œuvre par l'élève lors de la tâche de rédaction est très importante.

Garcia-Debanc précise que cette connaissance servira d'une part à « *observer les procédures utilisées par les élèves pour écrire* » et d'autre part, aidera l'enseignant « *à aménager des situations d'écriture propres à activer des opérations insuffisamment développées* »¹⁰¹.

Pour apprendre aux élèves à écrire, cet apprentissage devrait se faire progressivement. On ne peut pas à titre d'exemple demander à l'élève de produire un écrit dans l'absence de toutes aide et sans qu'il n'y ait un entraînement ou une préparation collective. Il est également important de souligner le rôle de « *tutorat de l'enfant par l'adulte* »¹⁰² que doit jouer l'enseignant pour aider l'élève dans le

⁹⁹Reuter, Y. Op-cit.

¹⁰⁰Dolz, J & Schneuwley, B. « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite ». *Résonances*, Janvier 2001, p.18

¹⁰¹Garcia-Debanc C. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». *Pratiques*, 1986. p.25

¹⁰²Barré-De-Miniac, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion, 2000. p.36

développement des « *compétences en cours de construction* »¹⁰³. Il suffit de fournir une aide à l'élève et il pourrait effectuer des tâches qu'il est incapable de réaliser individuellement.

L'enseignant doit donc sensibiliser les élèves à commencer par la planification avant de passer à la mise en texte et à réviser le texte en cours de construction avant de le recopier au propre. Pour cela, nous estimons que la connaissance des différents processus rédactionnels pourrait améliorer la démarche adoptée dans nos classes de langues pour l'enseignement de l'écrit.

Dans un article écrit par Garcia-Debanc, cette dernière propose des perspectives de travail se rapportant aux trois principaux processus rédactionnels du modèle d'écriture de Hayes et Flower. Elle recommande pour chaque processus des activités qui pourront contribuer à l'amélioration du niveau des apprenants.

Pour apprendre aux élèves à planifier, elle voit qu'il est important de centrer l'attention sur le destinataire de l'écrit à produire. L'élève éprouve plus d'intérêt à l'écrit s'il est destiné à de vrais lecteurs et non seulement à l'enseignant.

En ce qui concerne la mise en texte, l'enseignant peut travailler avec les apprenants des activités ayant trait à des aspects linguistiques : enchaînement des phrases, progression thématique,...)

Pour la révision, puisqu'elle se limite souvent pour les élèves à des changements de surface, l'auteur recommande la révision des textes par des pairs parce qu'elle voit que les remarques formulées à l'intérieur du groupe pourraient aider les uns et les autres à améliorer leurs écrits. (Elle rejoint les recherches dont on a parlé plus haut concernant l'effet de la révision et de la collaboration sur la tâche de rédaction)

En travaillant ainsi, les élèves pourraient détecter des insuffisances dans les textes de leurs camarades qu'ils sont incapables de repérer seuls dans leurs productions. L'élève pourrait ainsi bénéficier du regard critique porté sur son écrit par un autre évaluateur.

¹⁰³Ibid.

Dans la même perspective Bessonnat précise que les élèves et aussi l'enseignant « par leur lecture critique, vont permettre la relance du procès d'écriture »¹⁰⁴.

Cependant, nous pensons que la lecture par les pairs pourrait être bénéfique pour certains élèves surtout les plus avancés mais rien ne garantit que cette lecture débouche sur l'identification des insuffisances figurant dans le texte.

Cette démarche ne risque-t-elle pas, au contraire, d'ajouter de nouvelles erreurs au texte ?

A notre sens, cette révision pourrait être plus utile si elle est faite avec des lecteurs experts parce qu'ils possèdent les compétences nécessaires pouvant leur permettre de détecter les insuffisances et d'y remédier.

6- Pourquoi les élèves n'écrivent-ils pas ?

Ecrire est une tâche difficile. Cela, tient aux diverses contraintes que le scripteur est appelé à respecter (cognitive, contextuelles, textuelles, langagières,...).¹⁰⁵ C'est pourquoi l'étayage de l'adulte dans l'apprentissage de la compétence scripturale demeure indispensable.

Les institutions scolaires accordent à l'écrit une place privilégiée dans les contenus à enseigner parce que la maîtrise de cette compétence demeure un facteur de réussite pour l'élève et lui permet de s'intégrer facilement dans la vie sociale et professionnelle. (Nous avons déjà parlé de la grande importance accordée à l'écrit par rapport à l'oral dans le milieu scolaire).

Notre modeste expérience dans l'enseignement du français au secondaire, a été une occasion pour nous pour vivre concrètement avec les élèves les difficultés qu'ils éprouvent face à un travail de rédaction. Face à des situations d'écriture, nous avons pu nous rendre compte que la production d'un texte est vraiment une tâche pénible pour les jeunes scripteurs. Pour la plupart d'entre eux la rédaction d'un texte demande des compétences qui les dépassent étant donné que la

¹⁰⁴Bessonnat, D. Loc.cit. p.09

¹⁰⁵Fabres-Cols, C. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF éditeur, 2002. p.36

production de tout type de texte exige une certaine maîtrise de la langue sur tous les niveaux (syntaxique, orthographique, rhétorique,...).

Nous avons pu également remarquer que les élèves ne font pas de plans. Après la lecture de la consigne d'écriture, ils entament la recherche des idées puis ils se mettent à les écrire. Il y a même des élèves qui cherchent d'abord les idées en arabe (leur langue maternelle) pour les traduire ensuite en français. Et même s'il y a une planification du travail, il semble que les élèves l'effectuent souvent en langue maternelle.

A tous ces problèmes, s'ajoutent les difficultés concernant la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la cohésion des écrits,...etc.

Face à cette situation, nous nous sommes alors demandée : Comment pouvons-nous intervenir en tant que praticiens et quels moyens faut-il utiliser pour remédier à cette situation ?

6.1- Représentation de l'écrit des élèves

De manière générale lorsque les élèves parlent de leurs difficultés à l'écrit, ils disent que lors de la rédaction, ils se sentent bloqués et ne trouvent pas des idées. Il arrive aux enseignants de se retrouver face à des apprenants qui refusent même de tenir leurs stylos pour écrire et même s'ils le font souvent par obligation, ils se contentent de remplir leurs feuilles de phrases déstructurées. Il leur arrive même de réécrire la consigne plusieurs fois pour remplir le vide. Ce constat s'applique également à un public avancé, notamment lors des évaluations. (Certains étudiants remettent des copies sur lesquelles ils ont reproduit la consigne donnée).

Dans un cas pareil, il est bien sûr facile de penser que ces apprenants n'ont presque rien appris des enseignements donnés en classe. Cependant, il est plus raisonnable de prétendre que ces élèves font un mauvais usage de leurs acquis et que ce qui leur manque c'est d'avoir une méthode leur permettant l'organisation de leurs idées et l'exploitation convenable des acquis dont ils disposent.

A notre sens, si les apprenants n'arrivent pas à écrire, c'est principalement en raison des représentations négatives qu'ils se font de l'écrit et qui peuvent constituer une entrave pour la rédaction. Pour cette raison, il est important que

l'enseignant soit informé de ces représentations négatives afin de tenter d'agir sur elles et de les modifier.

Pour la majorité des élèves, la rédaction est une tâche fastidieuse c'est pourquoi, ils présentent peu d'enthousiasme face à cette activité. Le respect des normes orthographiques représente également pour eux un problème majeur. Même s'ils ont été rassurés par l'enseignant, lors de la production d'un écrit, que ce qui compte le plus dans leurs écrits c'est surtout qu'ils parviennent à transmettre des idées même avec certaines fautes d'orthographe. Tout cela ne les empêche pas d'hésiter à s'engager dans l'écriture et ils continuent à montrer des réticences face à la tâche.

Les élèves ne connaissent pas aussi le rôle du brouillon. Ils ne sont pas conscients de son importance comme un espace où ils ont toute la liberté de raturer et de modifier leur écrit comme ils le désirent et autant de fois qu'ils le veulent.

Dans leurs têtes, les ratures sont le signe de lacunes et de ce fait d'échec. C'est la raison pour laquelle de nombreux élèves ne prennent pas ce risque.

Evoquant les représentations négatives, Yves Reuter¹⁰⁶ énumère plusieurs types de représentations qui pourraient représenter de véritables freins à l'apprentissage parmi lesquelles nous citerons l'écriture comme don et les représentations qui « *s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation* ». Dans le même sens Charolles précise : « *Dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* »¹⁰⁷.

Ces représentations qu'ont les élèves de l'écrit peuvent représenter un obstacle à la réalisation d'un écrit, par conséquent l'enseignant doit en être conscient. Il pourrait les considérer comme une source de difficultés sur lesquelles il est possible d'intervenir à chaque fois.

¹⁰⁶Reuter, Y. Op.cit. p.96

¹⁰⁷Charolles, M. Loc-cit. p.5

Etant donné que les représentations des apprenants ne sont pas stables et qu'elles peuvent évoluer, comme le précise Pédanx « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* »¹⁰⁸, l'enseignant devrait les identifier parce qu'elles constitueraient une matière qui pourrait l'aider à chercher une démarche afin de les modifier même de manière progressive.

Cela nous amène à dire qu'il est nécessaire d'attirer l'attention des praticiens sur l'intérêt que les représentations présentent dans l'enseignement/apprentissage et spécialement celui de l'écrit.

6.2- Modifier les représentations des élèves

Les représentations peuvent constituer un guide qui oriente les comportements de l'individu. Les représentations qu'a l'élève de soi-même peuvent lui permettre de sentir s'il a la capacité d'apprendre ou non. Les représentations qu'ont les élèves de leurs enseignants déterminent également leurs attitudes. A ce sujet Petitjean¹⁰⁹ dit : « *Travailler avec et sur les représentations des élèves, c'est apprendre à mieux connaître ce que font les élèves, ce qu'ils disent qu'ils font, ce qu'ils ne savent pas faire, ce qu'ils croient qu'il est juste ou faux de faire* ».

Il est donc important d'agir afin de modifier les représentations négatives qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de la production d'un écrit notamment en langue étrangère. Ces représentations pourraient progresser si certains facteurs sont pris en considération.

¹⁰⁸Pédanx, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette, 1998. p.13

¹⁰⁹Petitjean, A. « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n°97-98.1998. pp.115-116.

6.2.1- Le sens et l'utilité des écrits

Quand il s'agit des représentations, la notion du sens de l'écrit est essentielle comme le souligne Barré-De-Miniac¹¹⁰ « *La représentation est susceptible d'évolution et de transformation par glissement de sens* ». Cela nous conduit à penser que le blocage que ressentent les élèves face à une activité de rédaction pourrait s'expliquer par le fait que l'écriture n'est pas significative à leurs yeux.

En effet, il est possible que les élèves n'arrivent pas à rédiger des textes clairs et compréhensibles même courts parce qu'ils n'ont pas en réalité saisi le but, ni la raison pour laquelle ils écrivent.

Il est vrai que quand nous nous demandons à quoi sert-il d'écrire ? Nous nous interrogeons certainement sur le but de notre écrit et sur son sens.

De ce fait, il devient indispensable de bâtir dès le départ avec les élèves le sens de l'écrit à produire et sa fonction. « *L'intégration de l'utilité de l'écrit va permettre aux élèves de mieux appréhender ce que l'enseignant leur demande et d'orienter plus facilement leur écrit. Comment demander à un élève d'écrire s'il ne sait pas dans quel but il le fait ?* ».¹¹¹

Dans le même sens, Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi précisent :

*Une activité n'est intéressante que parce qu'elle a un sens pour celui qui la mène. Et, dans l'enseignement en particulier, ce sens est souvent lié à l'intérêt de ce qui peut être appris en agissant de la sorte. En fait, prendre conscience que la plupart des activités scolaires n'ont pas de sens pour les élèves est donc important.*¹¹²

En réalité, l'enjeu de l'écrit est très important dans la tâche d'écriture. Selon Séguy « *c'est lui qui donne sens à la tâche d'écriture et au texte produit, qui*

¹¹⁰Barré-de-Miniac, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion, 2000. p.57

¹¹¹Moreau, E. *Comment amener les élèves à écrire ?* 2005. Extrait de mémoire professionnel de stagiaire de 2^{ème} année. Collège disciplinaire français. [En ligne]. <http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/moreau.html>

¹¹²De Vecchi, G & N. Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations problèmes*. Hachette, 2002. p.62

définir le statut de l'écrit, et donc ses représentations, la manière de le planifier, le mettre en texte et le réviser ». ¹¹³

Dans les pratiques de classe, les tâches réalisées par les élèves sont souvent imposées par l'enseignant. Les élèves sont obligés de réagir sans savoir le pourquoi de l'action. Autrement dit, les élèves répondent aux exigences de l'enseignant et de l'institution sans prendre conscience de ce qu'ils apprennent réellement à travers les activités réalisées. Ainsi, les activités réalisées, même si elles sont nombreuses, n'auront pas de sens pour l'élève.

6.2.2- La motivation et l'écriture

De manière générale, tout apprentissage est en lien avec la notion de motivation. Comme nous l'avons évoqué plus haut, le fait d'attribuer un sens à l'activité d'écriture et lui trouver une utilité représentent pour les élèves une source fondamentale de motivation.

Par motivation, nous entendons surtout l'envie, le goût et le plaisir d'écrire. Selon le Petit Larousse¹¹⁴, « *La motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement* ».

D'après cette définition, la motivation est liée au comportement. Nous retrouvons cette conception chez les behavioristes qui voient que la motivation est liée au conditionnement et spécialement aux renforcements positifs ou négatifs (récompense ou punition).

Les apprenants peuvent être motivés ou non selon la tâche d'écriture proposée et selon le type d'écrit demandé. Par conséquent nous pouvons dire qu'il y a une relation de réciprocité entre les activités à réaliser et les représentations qu'ont les élèves. Pour cette raison, l'enseignant devrait agir de manière réfléchie afin de permettre l'implication de l'élève dans ce qui est à réaliser. Plusieurs choix s'offrent alors à l'enseignant :

¹¹³Séguy, A . « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire. Finalisation des écrits et critères de réécriture ». In, Repères, n° 10 (nouvelle série), 1994, INRP, p.15

¹¹⁴ Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré. Paris, Larousse, 2003.

L'enseignant pourrait proposer aux élèves différents types d'écrits. Pour apprendre à l'élève à écrire, il est important que l'écriture soit pratiquée régulièrement et dans des situations variées.

L'enseignant devrait également veiller à entretenir un climat de travail favorable en classe où dominant la confiance et de respect mutuel entre les élèves. Cela pourrait aider surtout les élèves les plus réticents.

La classe doit donc être un endroit où les élèves se sentent en sécurité, où ils peuvent prendre la parole pour exprimer leurs points de vue sans crainte. Dans l'absence d'une ambiance pareille, les élèves peuvent se bloquer et ils garderont tout pour eux.

De son côté, Reuter précise que « *La présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* »¹¹⁵.

L'auteur cite trois facteurs qui contribuent à la construction de la motivation chez les apprenants : la prise en compte des représentations, la construction de l'utilité des écrits et la construction du climat de la classe.

Nous constatons également la présence de cette notion dans les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995). Ce qui prouve que la motivation a un rôle important dans la production de tout écrit.

Insistant toujours sur l'importance de la motivation, Hayes précise qu'elle est « *décisive pour rédiger* »¹¹⁶, c'est pourquoi elle doit être incluse dans la cognition. Il dit : « *Les activités cognitives sont considérablement influencées par la motivation, c'est pourquoi à mon avis celle-ci doit faire partie des modèles cognitifs* ». ¹¹⁷

Partant de cela, nous pouvons dire qu'un élève motivé a plus de chance de réagir positivement face à une tâche d'écriture qu'un élève pour qui la réussite d'un écrit est le fruit d'un don qui échappe à tout apprentissage. Ainsi, ce dernier pourrait adopter une attitude négative durable pour éviter d'écrire contrairement

¹¹⁵Reuter, Y. Op.cit. p.91

¹¹⁶Hayes, J-R. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Ss. la dir. De A.Piolat, A. et Pelissier, A. Delachaux et Nestlé, Lausanne, 1998, p.64.

¹¹⁷Barré-De-Miniac, C. Op.cit. p.38

au premier pour qui la rédaction est une activité nécessitant une habilité qu'il est possible d'acquérir. Ainsi, il réagira mieux dans une situation d'apprentissage de l'écrit et même s'il échoue, il demanderait de l'aide (de l'enseignant ou même de ses pairs) et travaillerait plus.

Parmi les facteurs motivationnels, Hayes parle de but. Le rédacteur peut se donner un but pour rédiger (avoir une bonne note, donner une bonne impression de lui-même,...).

Dans le même sens Boudreau soutient que « *la rédaction d'un texte doit aussi être appuyée par un projet d'édition ou de diffusion, de la production finale* ». Il précise aussi que la définition du destinataire de l'écrit à produire permet de « *maintenir la motivation des apprenants* »¹¹⁸.

6.2.2.1- Les conditions motivationnelles

Rolland Viau¹¹⁹ expose dix conditions qui doivent être réunies pour qu'une activité suscite la motivation des élèves.

- 1. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève**, une activité est signifiante si elle aide l'élève à atteindre ses buts et répond à ses préoccupations.
- 2. Une activité doit être diversifiée**, la diversité se manifeste dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité.
- 3. Une activité doit présenter un défi pour l'élève**, dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile.
- 4. Une activité doit être productive**, c'est-à-dire mener à une réalisation concrète (Affiche, interview, document audiovisuel,...).
- 5. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève**, l'élève est motivé si l'activité exige de lui de faire des liens avec des notions déjà apprises.
- 6. Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix**, (choisir le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail,...),

¹¹⁸Boudreau, G. « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ss. La dir. de Boyer et al. , Montréal, Logiques.1995. pp.232-233

¹¹⁹Viau, R. *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Canada, Renouveau Pédagogique, 1999. p.99

cela favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages.

7. Une activité doit permettre à l'élève de collaborer avec les autres. Une activité se déroulant en collaboration aiderait les élèves à atteindre un but commun ce qui suscite généralement leur motivation.

8. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire, l'intégration du français à d'autres disciplines (géographie, histoire, mathématiques,...) aide l'élève à se rendre compte que ces disciplines se complètent.

9. Une activité doit comporter des consignes claires. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent lors de l'accomplissement d'une tâche demandée.

10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante, la durée prévue pour une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante.

L'enseignant peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves remplissent ces dix conditions.

Nous estimons que si l'enseignant désire susciter la motivation des élèves, il devra créer un environnement qui influera positivement sur leurs perceptions de façon à les amener à s'engager sur le plan cognitif dans leur apprentissage, c'est-à-dire qu'ils vont mobiliser des stratégies d'apprentissage efficaces afin d'accomplir les tâches proposées de façon à les réussir. La motivation a donc des conséquences positives sur le rendement des élèves.

Cependant, nous ne devons pas perdre de vue qu'en dépit de la place importante donnée aux activités pédagogiques, il ne faut pas négliger le rôle important de l'enseignant pour motiver les élèves. Sans le soutien qu'il apporte à ses élèves et sans sa conviction profonde que ceux-ci ont la capacité d'apprendre, les activités pédagogiques n'aboutiraient pas aux buts voulus, même si elles ont été préparées avec soin.

Certes, l'enseignant ne peut pas espérer qu'une seule activité puisse satisfaire les dix conditions déjà citées mais, il est possible de fixer des objectifs pour des

des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

Ce qui précède montre que la motivation est certes importante car elle crée des besoins d'expression et pousse à agir. Cependant, certains auteurs, sans nier son importance, affirment qu'elle ne fournit pas à l'élève les moyens correspondants pour produire comme le précisent J. Daury et R. Drey « *le désir de s'exprimer ne suffit pas à en donner la capacité* »¹²⁰.

¹²⁰Daury, J & Drey, R. Loc.cit.

7- L'écrit s'enseigne-t-il ?

L'enseignement de l'écrit a toujours posé problème aux enseignants parce qu'ils ne savent pas quelle est la meilleure démarche à adopter afin d'amener les élèves à écrire. Dans le même sens Reuter¹²¹ souligne que l'absence de théories sur l'écriture et l'enseignement de la grammaire basé davantage sur la phrase au lieu du texte pourraient expliquer que les enseignants éprouvent de grandes difficultés face à l'enseignement de l'écriture ce qui les pousse à agir de manière intuitive.

Vigner¹²² estime que « *dans toutes situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats* ».

Généralement, l'enseignant donne une consigne d'écriture aux élèves (prise souvent du manuel scolaire) qui rédigent et remettent le travail à l'enseignant pour l'évaluer. Cela se fait comme si les élèves savaient ce qu'il faudrait dire et comment l'écrire.

Ce constat nous amène à penser au rôle que peut jouer l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit. Comment doit-il agir afin d'aider les jeunes scripteurs à faire du progrès dans la production d'écrits ?

Nombre de praticiens affirment qu'on ne peut pas enseigner l'écriture parce qu'il n'y a pas une théorie précise de l'écriture.

Le niveau de nos élèves et la réalité de ce qui se pratique dans nos classes montrent que le rôle joué par l'école pour l'enseignement de l'écrit est vraiment infime. Cela nous amène à nous demander : alors qu'est-ce qui se fait en classe surtout pour les séances de l'écrit ? Et s'il est possible d'apprendre l'écrit par la pratique en variant les situations d'écriture en classe qui auront pour finalité de faire écrire les élèves.

En réalité les pratiques des enseignants concernant l'écrit, comme le précise Zétili, consistent à montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait*

¹²¹Reuter, Y. Op-cit.

¹²²Vigner, G. *Enseigner l'écrit comme langue seconde*. Paris, CLE International, 2001. p.73

faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte». Il ajoute : « *La tâche essentielle de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* »¹²³.

L'enseignant organise le groupe classe en fonction de la tâche proposée aux élèves. Il aide et oriente les élèves tout au long de la réalisation de l'activité et réduit ainsi les contraintes liées à la production d'écrit.

En réalité, les enseignants pensent enseigner en classe l'écrit alors qu' « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* »¹²⁴.

A notre sens, même si l'enseignant accompagne l'élève pour l'accomplissement de la tâche d'écriture, son rôle demeure limité et par conséquent des obstacles persistent toujours chez les jeunes scripteurs. Cela serait dû au fait que l'enseignant même s'il intervient au cours de la rédaction, il n'apprend pas réellement à l'élève comment rédiger. Son action se limite à aider les élèves à reformuler des idées ou à trouver les mots convenables pour exprimer leurs idées mais en fin de compte le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul.

Pour définir le savoir-écrire Dautry dit : « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe ou la syntaxe...* »¹²⁵. Ce qui veut dire que la maîtrise de l'écrit dépasse les simples connaissances linguistiques que l'institution scolaire se charge généralement de faire acquérir aux élèves.

Cela veut-il dire qu'il faut délaissier ces activités ? Et si les activités d'écriture sont indispensables, comment doivent-elles être exploitées afin qu'elles prennent toute leur importance ? Nous espérons qu'inscrire la production d'écrits dans une démarche de projet pourrait répondre à toutes ces interrogations. Nous pensons

¹²³Zetili, A. Op-cit. p.48

¹²⁴Préfontaine, C ; G. Fortier ; G. Lusignan ; M. Lebrun & M. Gagnon. « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier, 1994. Montréal, Logiques. p.161

¹²⁵Dautry, C-I. « Et pourtant, ils apprennent ! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, ELA, 1994, n°94, p.106.

qu'une démarche pareille, en plaçant l'apprenant dans une situation d'action et d'appropriation des savoirs, pourrait mener à un changement d'attitude chez l'élève et transformerait ainsi certaines représentations négatives qu'ont les jeunes scripteurs à l'égard de la rédaction.

Dans une activité de rédaction, l'ensemble des liens existant entre l'intérêt, l'attention et la motivation sont tous des aspects capitaux dans l'apprentissage. Ces facteurs témoignent de l'importance de la mise en œuvre de projets d'écriture parce que travailler l'écrit en projet permet d'établir un lien entre savoirs et savoir-faire. « *Le concept central de la problématique de l'apprentissage est assurément la notion d'activité. Pour apprendre à écrire, il faut faire écrire et réfléchir sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* »¹²⁶.

Dans la même optique Colette Ringot¹²⁷ précise que pour enseigner l'écriture, il est important d'inscrire l'activité dans un projet d'écriture réel. Ce qui veut dire que l'apprenant va écrire avec un but précis et dans le cadre d'une interaction sociale. L'auteur ajoute que cette notion de projet d'écriture doit être introduite dès l'école primaire. Ces projets seront réalisés avec l'aide de l'enseignant qui doit veiller à ce que les contraintes des tâches à réaliser soient explicitées. Il doit également être attentif à l'explicitation des caractéristiques de l'objet à produire. De cette façon les élèves vont s'approprier des critères d'évaluation dès le départ. L'élaboration des critères se fait également tout au long de la réalisation du projet par l'intermédiaire d'activités de lecture/écriture. Ainsi, l'évaluation dans une démarche de projet constitue un élément essentiel à la régulation des processus d'apprentissage de l'écrit.

L'auteur précise que le concept de régulation qui est central dans la notion de "dispositif", intervient à trois niveaux :

- Lors de la mise en place de la gestion du travail par l'enseignant ;
- lors du contrôle effectué par l'apprenant tout au long de la rédaction, puis dans la manière de gérer la réécriture ;

¹²⁶Halté, J-F. « Savoir écrire-Savoir-faire ». In, *Pratiques*, n°61, mars 1989.

¹²⁷Ringot, C. « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, n°19, 1988, INRP, p.89

-lors des interactions maître/élèves qui ont pour but d'explicitier les règles de fonctionnement de l'écrit à produire.

Le temps est aussi un facteur fondamental de l'enseignement. Dans les pratiques de l'écrit dans nos classes de français, le temps accordé à la production d'écrits semble souvent insuffisant. Par conséquent, l'attention accordée à la dimension temporelle doit être repensée. *« Il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation »*¹²⁸.

Nous rejoignons l'auteur pour ce qui est de l'importance du temps surtout pour la rédaction. En accordant suffisamment de temps à l'élève, cela pourrait lui permettre de chercher les idées nécessaires et de planifier son action avant la textualisation et la révision.

Evoquant toujours l'importance de la dimension temporelle et le fait de faire écrire souvent les élèves, Claudine Garcia-Debanc précise :

*Dans les pratiques dominantes, le temps de production d'écrits en classe semble souvent insuffisant. Il paraît judicieux de multiplier les situations courtes et variées. A souvent affronter la page blanche, on finit par l'apprivoiser et en avoir moins peur. C'est en écrivant qu'on devient "écrivains".*¹²⁹

Claudine Garcia-Debanc¹³⁰ précise que pour apprendre aux élèves à écrire, il est nécessaire que ces derniers soient exposés souvent à des situations de production de divers types d'écrits.

¹²⁸« Littérature et enseignement : Entretien avec R. Barthes », *Pratiques* n°5, février 1975. In J-F. Halté, « Savoir écrire – Savoir-faire ». *Pratiques*, n°61, mars 1989.

¹²⁹Garcia-Debanc, C. *Organiser les apprentissages en production écrite*. Entretiens Nathan, 1992.

¹³⁰Ibid.

7.1- La pratique de l'écriture par les enseignants

L'accompagnement de l'élève pour l'accomplissement de l'écrit demandé est indispensable. Cependant, nous estimons que le rôle de l'enseignant serait plus productif s'il est lui-même sujet écrivant parce que la pratique de ce qui proposé aux élèves lui permettrait de gérer efficacement cette tâche et être sensible aux difficultés que rencontrent les élèves en rédigeant. En pratiquant l'écriture, il pourrait découvrir ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour aider les apprenants à l'appropriation du savoir écrire.

Dans le même sens Piolat¹³¹ ajoute que « *l'enseignement de l'écrit ne peut être rentable que si l'enseignant est lui-même conscient de la difficulté de l'activité scripturale en tant qu'activité nécessitant un engagement cognitif et des moyens à mobiliser afin de faciliter son exécution* ».

Préfontaine et al¹³² Précisent également que la pratique de l'écrit est minime même chez les enseignants. Peu d'entre eux écrivent des articles de journaux, des contes, ...etc. et particulièrement telle qu'ils le demandent à leurs élèves.

Dans le même sens et insistant sur le fait de pratiquer ce qui est proposé aux élèves, Reuter¹³³ cite les bénéfices de cet aspect qui consistent à :

- mieux comprendre, en vivant l'expérience soi-même, comment s'y prendre pour écrire ;
- élaborer des solutions au problème posé qu'il est possible de comparer à celles que proposent les élèves lors de la rédaction, puisqu'il n'existe jamais une seule solution à un véritable problème d'écriture ;
- montrer également aux élèves que l'enseignant pratique comme eux l'écrit (les élèves entendent souvent des adultes qui louent la nécessité de la pratique de l'écrit mais, ils les voient rarement l'effectuer eux-mêmes). Dans ce cas, il est important de se demander s'ils disposent réellement de compétences

¹³¹Piolat, A « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire » [En ligne]. In, *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, 2004, pp. 55-74. Disponible sur : <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdfdocumentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf> (consulté en 2012).

¹³²Préfontaine, C et al. Loc-cit.

¹³³Reuter, Y. Op.cit. p.89

réductionnelles suffisantes et si leur formation initiale les aiderait à affronter les différentes difficultés que rencontrent souvent les apprenants lors de la rédaction. (Sur la formation des enseignants revenir à l'ouvrage de Miniac, 2000)

Nous rejoignons enfin Garcia-Debanc qui voit que pour écrire, il est important que le scripteur ait une représentation de l'écrit à produire. Elle ajoute que « l'interaction active » entre la lecture et l'écriture pourrait favoriser la construction de cette représentation.

Certes, la lecture peut aider à écrire mais est-il possible de développer une compétence scripturale chez les élèves en se limitant à la lecture d'un ensemble de textes présentés aux élèves comme modèles pour l'enseignement des différents types d'écrits ?

7.2- Les interactions : lecture / écriture

Ces deux activités paraissent indépendantes alors qu'elles entretiennent entre elles de multiples liens. Pour montrer qu'elles sont indissociables, Garcia-Debanc précise que ces deux activités « *s'alimentent mutuellement* »¹³⁴.

Pour sa part, J. Ricardou¹³⁵ voit que « *la lecture est une activité indispensable à l'écriture en ce sens qu'elle accrédite la matière de ce travail. En d'autres termes : ce qui empêche l'écriture, c'est d'abord un défaut de lecture* ». Le scripteur peut écrire pour un lecteur absent mais, il est en même temps le lecteur de sa propre production en revenant sur le texte pour le réviser et le réécrire.

Pour produire un écrit correct, l'élève doit avoir un certain nombre d'idées et doit également maîtriser les différentes techniques d'écriture. C'est ainsi que la lecture est mise en jeu afin de servir l'écriture.

La lecture est avant tout un moyen d'instruction qui permet l'accès aux diverses informations qui enrichissent les connaissances du lecteur. Elle permet également l'acquisition d'une richesse linguistique (vocabulaire, constructions grammaticales,...), Cette activité permet aussi au lecteur d'identifier la structure

¹³⁴Garcia-Debanc, C. *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990, p.178

¹³⁵Ricardou, J. « Ecrire en classe ». In, *Pratiques*, n°20, 1978, p.24

des différents types de textes. Nous constatons que les trois niveaux d'apprentissage (les informations, la langue et le type de texte) qui accompagnent l'acte de lire sont aussi présents dans tout écrit que l'élève doit produire.

Le groupe EVA¹³⁶, en évoquant le rôle de la lecture, précise que pour écrire, l'élève utilise la langue et joue aussi avec les mots pour cela, il faut « *qu'auparavant, il ait implicitement ou explicitement analysé les jeux littéraires, qu'il en ait dégagé les règles* ». Par conséquent, la lecture devient fondamentale car c'est d'elle que tout débute.

Dans le même sens Louis Timbal-Duclaux¹³⁷ signalant l'importance de la lecture précise :

Un écrivain est toujours au départ un bon lecteur [...] qui admire intensément quelque auteur. Qui cherche à l'imiter. Qui l'imité. Et qui, dérivant à partir de lui, finit par trouver son style personnel. Alors, comme tous les enfants, il quittera son père pour s'installer à son propre compte (et devenir, un peu plus tard, père à son tour...).

La lecture apparaît donc comme un préalable indispensable à l'apprentissage de l'écriture et si la consigne d'écriture est donnée d'avance à l'élève cela pourrait diminuer les difficultés à écrire parce que l'élève sait déjà ce qui l'intéresse dans le texte qu'il lit, il va dans ce cas faire une « lecture fonctionnelle ».

Cela pourrait contribuer à la création d'une sorte d'harmonie entre l'activité de la recherche des informations en lien avec le sujet donné et l'activité de production.

Certes, nombreux sont ceux qui mettent l'accent sur les dysfonctionnements que peut entraîner la lecture. A ce sujet, Reuter¹³⁸ dit que l'élève peut être « fasciné » par les contenus, par l'histoire, par les personnages, il ne parvient donc pas à dégager la construction textuelle. Selon lui, « *la lecture de textes achevés et valorisés peut oblitérer la perception de leur fabrication* », de plus « *l'image grandie du scripteur* » peut conduire à un blocage dans l'écriture.

¹³⁶Groupe Eva. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette Education, 1996.

¹³⁷Timbal-Duclaux, L. *L'écriture créative*. RETZ, 1986

¹³⁸Reuter, R. Op.cit., p.155

Il conclut en écrivant que « *lire peut contraindre ou restreindre a priori l'écriture* », c'est pourquoi, selon lui, il faut « *construire précisément les modalités de relation et d'interactions possibles, réfléchir aux techniques et aux situations permettant de les diversifier et de les optimiser* ».

Nous reviendrons à cette relation lecture/écriture dans le dernier chapitre pour essayer de voir quel effet a eu le recours à des écrits de références sur la production d'écrits dans une démarche de projet.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la lecture qui précède l'activité d'écriture pourrait offrir à l'élève de nombreux avantages. D'une part, le texte lu que ce soit en classe ou en dehors de la classe représenterait une source qui permet aux élèves de constituer une réserve d'informations (en tirant du texte lu le maximum d'idées) qui pourrait éviter à l'élève d'être bloqué lors de l'exécution de la tâche.

Cependant, la lecture n'est pas une activité facile. Tout comme l'écriture, il est fréquent d'être face à des élèves démotivés à lire.

Il arrive parfois que les jeunes lecteurs éprouvent des difficultés dans l'identification des mots que ce soit sur le plan graphique ou sémantique et par conséquent ils sautent des mots et parfois même des phrases ce qui fait que la lecture serait beaucoup plus un « balayage de texte ». Ces difficultés influent automatiquement sur la compréhension du texte lu.

Pour dépasser cet obstacle de sens, l'enseignant pourrait charger les élèves de lire à domicile. Ainsi ils auront plus de temps pour lire et ils pourront même utiliser le dictionnaire pour l'explication des mots difficiles. Cela pourrait développer chez les élèves le sentiment d'être autonomes.

Cependant, la lecture, malgré son importance comme nous l'avons vu, n'est pas l'unique moyen auquel il est possible de recourir pour développer la compétence scripturale, le travail collaboratif en est également un autre.

7.2.2- Rôle de la lecture pour l'apprentissage de l'écrit

La lecture est un outil essentiel pour améliorer ses compétences en écriture, et il existe plusieurs raisons pour lesquelles elle peut être bénéfique.

1- Exposition à différents styles d'écriture : En lisant une variété de textes, qu'il s'agisse de romans, d'essais, de poèmes ou d'articles, les étudiants découvrent différents styles et voix. Cela leur permet de comprendre comment les auteurs utilisent la langue, la structure des phrases et les techniques littéraires pour exprimer leurs idées. Cette exposition les aide à développer leur propre style d'écriture.

2-Enrichissement du vocabulaire : La lecture régulière expose les étudiants à de nouveaux mots et expressions. Un vocabulaire riche et varié est crucial pour une écriture efficace. En apprenant de nouveaux mots dans leur contexte, les étudiants peuvent mieux comprendre leur signification et leur utilisation, ce qui leur permet de les intégrer dans leurs propres écrits.

3-Compréhension des structures narratives : La lecture aide les étudiants à saisir comment les histoires sont construites. Ils peuvent observer comment les auteurs introduisent des personnages, développent des intrigues et concluent leurs récits. Cette compréhension des structures narratives peut les guider dans l'organisation de leurs propres écrits, qu'il s'agisse de récits fictifs ou d'arguments dans un essai.

4-Inspiration et idées : La lecture peut également être une source d'inspiration. En découvrant des thèmes, des idées et des perspectives variées, les étudiants peuvent trouver des sujets qui les passionnent et qui les incitent à écrire. Cela peut également les aider à développer leur pensée critique en confrontant leurs propres idées à celles des auteurs.

5-Modèles de révision et d'édition : En lisant des textes bien écrits, les étudiants peuvent apprendre l'importance de la révision et de l'édition. Ils peuvent observer comment les auteurs affinent leurs idées, corrigent leurs erreurs et améliorent la clarté de leur écriture. Cela les encourage à adopter une approche similaire dans leur propre processus d'écriture.

6-Développement de l'empathie et de la compréhension : La lecture de différents points de vue et expériences humaines aide les étudiants à développer leur empathie. Cela peut enrichir leur écriture en leur permettant d'aborder des sujets avec une sensibilité accrue et une compréhension plus profonde des émotions et des motivations des autres.

En résumé, la lecture est un complément indispensable à l'écriture. Elle offre aux étudiants des outils, des modèles et des inspirations qui peuvent transformer leur manière d'écrire et les aider à devenir des communicateurs plus efficaces. Encouragez-les à lire régulièrement et à réfléchir sur ce qu'ils lisent pour en tirer le meilleur parti dans leur propre écriture.

7.3- L'écriture et le travail collaboratif

L'un des objectifs des travaux de recherches menés en didactique de la réécriture, depuis une vingtaine d'année et d'aider les enseignants à modifier les représentations des jeunes scripteurs pour qui « raturer, c'est rater son travail et réussir ; c'est pouvoir rendre sa copie au premier jet » (Bucheton, 1992, p.130). Un autre objectif consiste en effet à permettre aux enseignants de favoriser le travail du texte en donnant de la valeur aux brouillons et aux textes intermédiaires. C'est dans cette perspective que l'intérêt pour les ateliers d'écriture n'a cessé d'augmenter dans et hors l'école. En effet, avec les ateliers ou chantiers d'écriture qui s'imposent dans les années quatre-vingt, une nouvelle étape est franchie.

7.3.1- Les avantages du travail en groupe

La production écrite se fait généralement d'une façon individuelle. Cela nous amène à nous demander si le travail en groupe permet de changer les pratiques courantes de l'enseignement de l'écrit en classe.

En fait, travailler en petits groupes permet aux élèves d'interagir. C'est également l'occasion qui permet à chaque élément du groupe de s'impliquer « *dans ce qu'il fait et ce que font les pairs* »¹³⁹. Cela pourrait comme l'affirme Garcia-Debanc « *alléger la surcharge cognitive* ». ¹⁴⁰

Parlant de l'importance des interactions en situation d'écriture, Bucheton et Bautier précisent :

*Le silence de la classe n'est pas forcément la garantie d'un travail intellectuel en cours ! On postule par-là que parler pour écrire dans des situations de paroles et avec des interlocuteurs différents favorisent les apprentissages et l'instauration d'un rapport individuel à l'écriture.*¹⁴¹

Donc, c'est grâce à la confrontation des opinions que l'écrit s'élabore et s'enrichit. Les échanges à l'intérieur du groupe et parfois même avec l'aide de l'enseignant (parce qu'il est là comme accompagnateur qui contrôle et guide l'avancement du travail) que le groupe négocie les diverses actions à réaliser : plan à suivre, la forme convenable pour la présentation du produit,... Toutes ces interactions vont engendrer ce que les adeptes de l'approche socio-constructiviste nomme « le conflit socio-cognitif ». (Nous reviendrons à ce point en détail dans le troisième chapitre en abordant les fondements théoriques de la pédagogie du projet).

Certes, en rédigeant en groupe, les élèves peuvent interagir et s'entraider pour la construction de l'écrit demandé, mais la pratique de l'écrit peut-elle s'améliorer et se concrétiser au niveau du groupe ? L'écrit élaboré en groupe a-t-il un scripteur réel ? Est-il possible de réaliser tous les types de texte collectivement ? Selon Zetili¹⁴², en production écrite, « *certaines conceptions du langage écrit n'accordent aucune place au travail collectif* ». Il précise : « *La conception vygotksyenne par exemple, par le fait d'assimiler" dialogue et langage parlé,*

¹³⁹Zetili, A. Op-cit. p.59

¹⁴⁰Garcia-Debanc, C. *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990, p.6

¹⁴¹Bucheton, D & Bautier, E. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997. p.33

¹⁴²Zétili. A Op-cit. p.61

*monologue et langage écrit*¹⁴³, présente l'écriture collective comme une activité irréalisable ».

C'est-à-dire que pour Vygotski, la production écrite ne peut se réaliser que de façon individuelle.

En revanche, Bernard Schneuwly précise pour sa part qu'à l'école, l'oral n'existe pas sans l'écrit, ni l'écrit sans l'oral. Evidemment, parce qu'à l'école, nous ne pouvons pas parler sans recourir à de l'écrit, et c'est particulièrement ce qui pose problème à de nombreux élèves. Et contrairement, « *l'on ne peut pas écrire sans en parler, ce qui montre que l'écriture n'est pas un acte solitaire* », mais une activité collective, par opposition à ce que nous pouvons penser.

De ce fait, l'auteur montre par cette analyse que la production d'un écrit qui ne semble se réaliser qu'individuellement « *apparaît comme n'étant qu'un moment du processus de l'écriture qui est toujours située par la parole, médiatisée par les discours oraux* ».

En effet, pour la rédaction de certains types de textes (expositif) à titre d'exemple qui se caractérise par la neutralité du discours (cela par opposition à la narration et à l'argumentation), le travail collectif pourrait "débloquer" les élèves et les aider à s'impliquer dans la tâche d'écriture mais l'organisation des groupes de travail aurait-elle un effet sur la production et quel serait le rôle de l'enseignant pour organiser le travail écrit collectif ?

7.3.2- La répartition des élèves en groupe

L'organisation des élèves en groupe est importante pour la réalisation de la tâche. C'est pourquoi il doit y avoir une certaine compatibilité entre les membres du groupe pour qu'il y ait un partage des tâches.

Certes, dans la réalité, cette harmonie n'est pas toujours assurée. Nous avons vécu sur le terrain, en tant que praticienne, cette situation et nous avons pu constater

¹⁴³Schneuwly, B *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, Paris. p.47

que dans la plupart des cas la tâche est effectuée par un ou deux membres du groupe alors que les autres représentent des « *suivistes* »¹⁴⁴.

En organisant les élèves en petits groupes, lors d'une tâche de rédaction, l'objectif principal de l'enseignant serait l'instauration d'un climat de travail sécurisant notamment pour les élèves qui craignent de se lancer dans la tâche. Il est certain que la participation de l'élève dans le travail réalisé en groupe, et cela quel que soit le rôle qui lui est attribué, cette contribution à la réalisation du travail, pourrait le libérer de ses craintes et lui inspirer confiance en soi.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, lors des tâches réalisées en groupe, ses fonctions varient. Son intervention n'est pas constamment préférable. Parfois, il est important qu'il suit le travail de loin et ne doit intervenir qu'en cas de besoin pour réguler et évaluer les acquis.

Même pour ce qui est de l'organisation du travail, c'est à lui de décider la forme d'organisation du travail en classe selon la tâche proposée aux élèves parce qu'il y a des tâches qui nécessitent d'être réalisées individuellement.

Même si le travail collectif a de nombreux avantages, il ne faut pas oublier aussi que le travail collectif peut provoquer des problèmes au niveau de l'évaluation parce que nous ne savons pas qui évaluer au juste ? Est-il aussi possible que le travail collectif pourrait-il, à lui seul, résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit ? Est-il préférable que les groupes soient constitués par l'enseignant ou bien il est convenable de laisser les élèves constituer eux-mêmes les équipes de travail ?

Nous espérons que ce qui va venir, particulièrement dans le cadre méthodologique de notre travail, apportera des éléments de réponse à nos interrogations.

8- Les aspects sociaux de la production écrite

L'activité d'écriture a toujours existé dans les pratiques scolaires. Quelles que soient les appellations qu'on lui donne (expression écrite, rédaction ou production écrite) la pratique de cette activité a clairement évolué dans le cadre institutionnel. Les recommandations des programmes actuelles, après les réaménagements qu'a

¹⁴⁴Bessonnat, D. Loc-cit. p.08

connus notre système éducatif, accordent un statut privilégié à la production des écrits. Une lecture survol des documents d'accompagnement nous permet de mettre le doigt sur les divers aspects de l'écrit.

Nous retrouvons donc dans ces programmes qu', « *écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication* ». ¹⁴⁵

Ainsi, en proposant une tâche d'écriture aux élèves, l'enseignant doit préciser dans la consigne d'écriture le sujet à aborder, le destinataire de l'écrit et l'enjeu de l'écrit à produire. Même si ces éléments demeurent souvent « *fictifs* » ¹⁴⁶, leur connaissance pourrait aider l'apprenant à planifier son écrit et à l'organiser selon le destinataire.

Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis ¹⁴⁷.

Certes, dans le contexte scolaire, l'élève a l'habitude d'adresser son écrit à un seul et unique destinataire : l'enseignant. A travers son écrit, l'élève essaye de satisfaire les exigences de l'enseignant représentant de l'institution et de la norme. Petitjean ¹⁴⁸ qualifie la production d'écrits en classe « *d'artificialité communicationnelle* » étant donné que les élèves adressent leurs écrits généralement à leur enseignant.

Cela se répercute sur le travail de l'élève et ne l'aide pas à s'investir dans la tâche d'écriture. Dans ce sens Souad Benabbes précise :

¹⁴⁵Programmes de 3^{ème} année secondaire. 2007-2008, p.53

¹⁴⁶Halté, J-F. Loc.cit, p.45

¹⁴⁷Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année secondaire. 2006-2007, p.67-68

¹⁴⁸ Petitjean, A. « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n° 97-98, 1988, p.30

*D'une manière générale, si le seul destinataire est toujours l'enseignant, cela n'aide pas les élèves à investir, à se projeter dans des postures d'écriture en fonction de destinataires structurellement absents au moment où ils rédigent leur texte. Il conviendrait donc pour l'enseignant de langue, de mettre en œuvre différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur.*¹⁴⁹

Dans le même sens, Hayes précise, dans son nouveau modèle d'écriture de 1995, que « *la rédaction est d'abord une activité sociale* ». ¹⁵⁰

Le sujet écrivant pourrait réussir mieux son écrit s'il sait d'avance le but de son écrit et le destinataire à qui il s'adresse. La connaissance de ces facteurs permet comme l'exprime J-F Halté¹⁵¹ « *de réfléchir à chaque fois sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* »

A son tour, Bernard Scheneuwly¹⁵² estime qu'il faut des situations scolaires claires, « *un contexte d'écriture clairement explicité* » ; c'est-à-dire qu'il est très difficile d'attendre des élèves qu'ils produisent un écrit sans qu'ils sachent pourquoi, ni pour qui ils le font.

Fijalkow¹⁵³ précise aussi que « *les tâches d'écriture ou de lecture qui s'inscrivent dans la vie sociale sont motivantes pour l'élève alors que les situations dont l'intérêt social n'apparaît pas à l'élève seront, pour l'élève, insatisfaisantes* ».

Parlant de l'importance de l'authenticité et du sens de l'écrit, Jean-François Halte¹⁵⁴ précise : « *La situation dans laquelle prend place une tâche et sans conteste un élément essentiel dans l'apprentissage* ».

¹⁴⁹Benabbes, S. *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*. Mémoire de magistère. Université de Batna, 2007/2008.

¹⁵⁰Hayes, J-R. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Ss. La dir. D'A. Piolat & A. Pelissier. Delachaux et Niestlé, Lausanne 1998. p.57

¹⁵¹Halté, J-F. Loc.cit. p.28

¹⁵²Schneuwly, B. « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques*, n°115 /116, décembre 2002.

¹⁵³Fijalkow, J. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris, ESF, 2000.

¹⁵⁴Halté, J-F. , J-F. loc.cit

Donc, finaliser l'écrit et impliquer personnellement le scripteur dans l'activité en lui proposant des activités motivantes qui répondent à ses besoins et vont avec ces centres d'intérêt, sont des facteurs qui lui permettent d'être plus attentif au travail à réaliser

Par conséquent, la tâche de l'enseignant devrait se centrer sur la mise en place de situations d'apprentissage qui soient motivantes et il devrait veiller à la gestion de la rédaction avec l'aide des apprenants.

8.1- L'appropriation de l'écrit par la pratique

8.1.1- la pratique fréquente de l'écrit pour la construction des savoirs

De nombreux auteurs insistent sur le rôle de la pratique pour le développement des capacités rédactionnelles. J.F. Halté affirme qu' « *apprendre à écrire, c'est écrire* »¹⁵⁵.

Dans le même sens, J-R. Hayes précise qu'une pratique habituelle et régulière de l'activité d'écriture *aiderait les apprenants* « *à développer des niveaux d'habiletés rédactionnelles élevées* »¹⁵⁶.

Pour une transformation du rapport de l'élève à l'écriture, B, Schneuwly¹⁵⁷ évoque l'idée de « *l'instrumentation de l'élève* ». Autrement dit, pour lui au lieu de dire que l'écriture s'acquiert en écrivant, il est plus juste de dire : « *qu'on apprend à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture* ».

Cependant, si nous revenons aux pratiques scolaires de l'écriture, nous remarquons que les élèves écrivent peu. Généralement, ils rédigent en fin séquence ou même de projet.

Il est important de signaler aussi que, dans l'absence d'un destinataire réel, le peu d'écrits produits sont souvent destinés à l'enseignant qui est censé les lire et les évaluer. Nous avons déjà parlé de l'importance du destinataire et de l'enjeu de

¹⁵⁵Idem. « Analyse de l'exercice « rédaction » et propositions pour une pédagogie de l'écriture ». In, *Pour une didactique de l'écriture*. M. Charolles & al. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1989, p.39.

¹⁵⁶Hayes, J-R. Loc-cit.p.99.

¹⁵⁷Schneuwly, B. « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques* n°115 /116, décembre 2002.

l'écrit et que l'absence de ces aspects limite généralement la motivation de l'élève et le pousse à montrer peu d'intérêt pour la tâche.

Nous pouvons par conséquent dire qu'une pratique habituelle et guidée de l'enseignant pourrait aider les élèves à progresser. Pour cette raison, nous estimons qu'il est important que les élèves soient exposés le plus possible à la langue cible. Pour cela l'enseignant devrait utiliser habituellement le tableau afin d'attirer l'attention des élèves sur l'orthographe des mots et les conduire indirectement à remarquer le lien entre la graphie et le son. Les élèves peuvent être aussi impliqués dans l'écriture notamment lors des phases de correction. Comme il est important également que les idées données par les élèves, lors de la phase de négociation du thème de l'écrit, soient écrites sur le tableau. Que ces idées soient des phrases complètes ou même des mots.

Pour permettre aussi aux élèves d'enrichir leur bagage linguistique, l'enseignant devrait porter au tableau les mots nouveaux pour les élèves, au lieu de se contenter de les répéter oralement, afin de leur montrer l'orthographe correcte. En agissant ainsi les élèves auront plus de chance de les retenir. Cela nous fait penser au vieux dicton « *Les paroles s'envolent, les écrits restent* ».

L'élève pourrait aussi écrire hors de la classe sur n'importe quel sujet qui le motive, loin des contraintes scolaires, loin du « *contrôle de l'institution* »¹⁵⁸. Cela pourrait selon Barré-De-Miniac ouvrir une nouvelle voie pour renforcer le rapport de l'élève à l'écriture.

8.2- L'évaluation de l'écrit

Jean-Marie De Ketele¹⁵⁹ définit le processus d'évaluation ainsi : « *Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision* ».

¹⁵⁸Barré--De-Miniac, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion. 2000, p.113

¹⁵⁹Ketele, J-M. « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*. 1989

Il est donc nécessaire que l'évaluation se déroule de façon rigoureuse, précise et complète.

De manière générale quand nous parlons de l'évaluation, nous pensons aux corrections qui se limitent généralement à l'aspect local de l'écrit (orthographe, syntaxe,...).

Pour expliquer cette attitude de l'évaluation des enseignants, Jean-François Halté¹⁶⁰ dit : « *en annotant la manière, ce qui a trait à la langue écrite, les correcteurs retrouvent spontanément ce qu'ils ont pour métier d'enseigner* ».

Il est important aussi de signaler que les remarques notées souvent sur la marge de la copie de l'élève, telles « mal dit », « incorrect », « trop vague », « incompréhensible », n'apportent rien pour l'élève étant donné qu'elles ne lui permettent pas de traiter ses erreurs, ni de les rectifier. Marie-José Reichler-Béguelin¹⁶¹ précise à ce sujet « *Le vocabulaire de dénonciation utilisé ne présente, le plus souvent aucun caractère technique. Il traduit une impression globale de lecture ou une difficulté d'appréhension générale* ». Elle ajoute que parfois les jugements évaluatifs des enseignants sont sévères « A refaire ! » et se basent particulièrement sur « *des appréciations personnelles* ». Ainsi, selon elle cette évaluation « *ne peut pas échapper à la subjectivité de l'évaluateur* ».

Cependant, ces pratiques évaluatives qui ont dominé les pratiques scolaires pendant longtemps, ont évolué grâce à l'apport des recherches menées sur ce sujet et qui ont montré leurs limites.

Si nous parlons de l'évaluation, nous ne pouvons pas ne pas prendre en compte les avancées que Garcia-Debanco a amenées. Sa thèse centrale, à savoir que, « vu les particularités de l'écriture, c'est dans le temps de l'évaluation que l'on acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la production de textes », a été l'un des piliers de la réflexion sur les pratiques évaluatives, et mérite d'être réexaminé.

Elle juge qu'en écriture, l'évaluation formative aide l'apprenant scripteur à développer ses performances. Elle oriente ainsi son apprentissage et lui permet d'améliorer sa production.

¹⁶⁰Halté, J-F. « Les enseignants et la correction ». In, *Pour une didactique de l'écriture- Didactique des textes*.1989.

¹⁶¹Reichler-Béguelin, M-J. *Ecrire en français*. Delachaux-Nestlé, Neuchâtel- Paris, 1990

Pour Garcia-Debanc, « *l'explicitation des critères joue un rôle central dans la délimitation des connaissances nécessaires et des procédures utiles. Les critères sont des dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit prioritairement* »¹⁶².

En effet, le recours aux critères d'évaluation permet de mettre le doigt sur les points essentiels qu'il faut respecter dans le texte.

Pour l'auteur, la détermination des critères s'appuie sur la lecture et l'observation de divers écrits (documentation scientifique, articles, publicités,...). Tous ces supports servent à définir et à expliciter les critères.

En réalité, de ces diverses sources documentaires, les enfants ne retiennent pour la résolution des problèmes d'écriture qu'ils rencontrent, que les aspects opératoires.

En effet, l'explicitation des critères aide les jeunes scripteurs à identifier les particularités de tel ou tel type d'écrit parce que chaque type d'écrit se caractérise par des traits de fonctionnement qui lui sont spécifiques.

Il ne s'agit pas certes d'une reproduction mécanique des traits des textes modèles mais de dégager les dimensions qui puissent aider dans la production.

Il est important de signaler que pour que les critères soient efficaces et opératoires il est important qu'ils soient élaborés par les élèves. Garcia-Debanc appelle élaboration des critères « *la formulation progressive par les élèves des exigences de chaque tâche d'écriture spécifique et des traits caractéristiques des textes à produire* »¹⁶³

Donc, évaluer en se basant sur une grille comportant des critères à respecter dans un texte pourrait aider l'évaluateur à tendre à l'objectivité. En se basant sur des critères, l'évaluateur peut mesurer la qualité du texte produit.

Ainsi, il peut prendre tous les aspects du texte en même temps et échapper à l'appréciation globale du texte.

La grille constitue donc, un outil fiable pour l'évaluation des textes. Les critères qui la composent varient automatiquement selon le type de texte à produire.

¹⁶²Garcia-Debanc, C. « Savoir évaluer : pourquoi ? Comment ? ». [En ligne]. In, Pratiques, n°19, 1988, p.72. Disponible sur le site : lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?...2 (consulté en avril 2012).

¹⁶³ Ibid. p.77

De son côté, François-Marie Gérard précise que ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire¹⁶⁴. Une évaluation arbitraire serait celle qui se ferait « *n'importe comment* », sans se baser sur une démarche précise, bien réfléchie et critique.

L'auteur ajoute que dans tout processus d'évaluation, « *la subjectivité est inévitable, mais elle est aussi indispensable. Subjectivité, oui... mais arbitraire, non !* ».

Selon les nouvelles recommandations au sujet de l'évaluation, le recours aux grilles d'évaluation est nécessaire. Cependant, les concepteurs des programmes précisent que ces grilles présentées dans le document d'accompagnement du programme, ne sont pas prescriptives. Selon eux, « *elles représentent des exigences minimales, et il appartient à l'enseignant d'apprécier le niveau de chacune de ses classes et de construire ses items en fonction du niveau de ses apprenants* »¹⁶⁵

8.3- Pourquoi est -il difficile d'évaluer l'écrit?

L'évaluation de l'écrit présente plusieurs défis qui rendent cette tâche complexe. Voici quelques raisons principales :

1- Subjectivité : L'évaluation de l'écrit est souvent influencée par des critères subjectifs. Les goûts personnels des évaluateurs, leurs expériences et leurs attentes peuvent affecter leur jugement. Ce qui est considéré comme un bon style ou une bonne argumentation par une personne peut ne pas l'être pour une autre.

2-Variété des genres et des styles : Les écrits peuvent varier considérablement en fonction du genre (narratif, descriptif, argumentatif, etc.) et du style (formel, informel, créatif, etc.). Chaque type d'écrit a ses propres conventions et attentes, ce qui complique l'établissement de critères d'évaluation uniformes.

¹⁶⁴Gérard, F-M. *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*. Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF). 2002

¹⁶⁵Commission Nationale des Programmes. Français 1^{ère} année secondaire. Document d'accompagnement du programme. Alger : Office National des publications Scolaires. 2005b. p.12

3- Complexité des compétences évaluées : L'écriture implique une multitude de compétences, telles que la grammaire, le vocabulaire, la structure, la cohérence, la créativité et la capacité à argumenter. Évaluer toutes ces dimensions de manière équilibrée et juste peut s'avérer difficile.

4- Contexte et intention de l'écrivain : Comprendre le contexte dans lequel un texte a été écrit et l'intention de l'auteur est crucial pour une évaluation juste. Un texte peut être perçu différemment selon le public visé ou le but de l'écriture, ce qui complique l'évaluation.

5- Évolution des compétences : Les compétences en écriture se développent avec le temps et l'expérience. Évaluer un texte sans tenir compte du niveau de compétence de l'écrivain peut conduire à des jugements injustes. Les attentes doivent être adaptées au niveau de l'élève.

6- Feedback constructif : Fournir un retour d'information utile et constructif est essentiel pour aider les écrivains à s'améliorer. Cependant, formuler des commentaires qui soient à la fois précis et encourageants peut être un défi, surtout lorsque des aspects négatifs doivent être abordés.

7- Normes culturelles et linguistiques : Les normes d'écriture peuvent varier d'une culture à l'autre. Ce qui est considéré comme une bonne écriture dans une culture peut ne pas l'être dans une autre. Cela pose un défi supplémentaire, notamment dans des contextes multiculturels ou multilingues.

En somme, l'évaluation de l'écrit est difficile en raison de la subjectivité, de la diversité des genres, de la complexité des compétences impliquées, du contexte d'écriture, de l'évolution des compétences, de la nécessité de fournir un feedback constructif et des différences culturelles. Ces facteurs rendent l'évaluation non seulement complexe, mais aussi essentielle pour le développement des compétences en écriture des apprenants.

9-Écriture à l'ère du numérique

9.1. Les outils numériques et leur impact sur l'écriture

9.1.1. Traitement de texte et logiciels d'écriture

L'avènement des outils numériques a révolutionné la manière dont nous écrivons. Les logiciels de traitement de texte, tels que Microsoft Word et Google Docs, sont devenus des incontournables pour les écrivains, étudiants et professionnels. Ces outils offrent une multitude de fonctionnalités qui facilitent le processus d'écriture. Par exemple, la correction automatique permet de détecter et de corriger les fautes d'orthographe et de grammaire en temps réel, ce qui aide à améliorer la qualité du texte. De plus, la mise en forme est simplifiée grâce à des modèles prédéfinis et des options de mise en page intuitives.

Un autre avantage majeur de ces outils est la possibilité de collaboration en temps réel. Avec Google Docs, plusieurs utilisateurs peuvent travailler simultanément sur un même document, ce qui favorise le partage d'idées et l'enrichissement des contenus. Cette fonctionnalité est particulièrement utile dans un contexte éducatif ou professionnel, où le travail d'équipe est essentiel.

Applications et plateformes d'écriture

Les applications et plateformes d'écriture, telles que Medium, Wattpad et divers blogs, ont également transformé le paysage de l'écriture. Ces plateformes permettent à quiconque de publier ses écrits et de les partager avec un large public. Cela a conduit à une véritable démocratisation de l'écriture, où les voix de nombreux auteurs, souvent non publiés par des maisons d'édition traditionnelles, peuvent être entendues.

L'impact de ces plateformes est significatif : elles offrent un espace pour l'expression personnelle et la créativité, tout en permettant aux lecteurs de découvrir des contenus variés. Les écrivains peuvent interagir directement avec leur public, recevant des retours immédiats sur leur travail, ce qui peut être motivant et enrichissant.

Réseaux sociaux

Les réseaux sociaux, tels que Twitter, Facebook et Instagram, ont également modifié notre manière d'écrire. Sur ces plateformes, l'écriture est souvent concise et directe. Les utilisateurs doivent s'adapter à des formats limités, comme les 280 caractères de Twitter, ce qui les pousse à être plus créatifs et à aller droit au but. L'utilisation d'hashtags permet de catégoriser les contenus et d'atteindre un public plus large.

De plus, l'importance de l'impact visuel sur les réseaux sociaux ne peut être sous-estimée. Les images, vidéos et infographies accompagnent souvent les textes, enrichissant ainsi l'expérience de lecture et attirant l'attention des utilisateurs. Cette tendance vers une écriture plus visuelle et concise reflète les changements dans nos habitudes de consommation de l'information à l'ère numérique.

Les nouvelles formes d'écriture

Écriture collaborative

L'écriture collaborative est une autre facette importante de l'écriture à l'ère numérique. Des outils comme les wikis et Google Docs permettent à plusieurs auteurs de contribuer à un même document. Cette approche favorise le partage d'idées et l'enrichissement des contenus, car chaque contributeur peut apporter sa perspective unique. Par exemple, dans un projet de recherche, plusieurs étudiants peuvent collaborer pour créer un document complet, chacun ajoutant ses connaissances et ses compétences.

Écriture multimédia

L'intégration de textes, images, vidéos et sons a également donné naissance à de nouvelles formes d'écriture multimédia. Les présentations interactives et les articles enrichis permettent aux auteurs de créer des contenus plus engageants et dynamiques. Par exemple, un article de blog peut inclure des vidéos explicatives ou des infographies pour illustrer des points clés, rendant ainsi l'information plus accessible et attrayante pour le lecteur.

Micro-écriture

La micro-écriture, qui se manifeste à travers des formats tels que les tweets, les SMS et les commentaires en ligne, est une autre évolution notable. Ces formes d'écriture sont souvent caractérisées par leur rapidité et leur concision. Les utilisateurs emploient fréquemment des abréviations et des émoticônes pour communiquer efficacement dans un espace limité. Cette tendance soulève des questions sur la qualité de l'écriture, mais elle reflète également une adaptation aux nouvelles dynamiques de communication.

Les enjeux de l'écriture à l'ère numérique

Qualité de l'écriture

L'un des principaux enjeux de l'écriture à l'ère numérique est la qualité linguistique. La facilité d'accès aux outils numériques et aux plateformes d'écriture peut parfois conduire à une diminution de la rigueur linguistique. L'influence des abréviations et du langage informel, courants sur les réseaux sociaux, peut également affecter la manière dont les gens écrivent dans des contextes plus formels. Cependant, il est important de noter que l'accès à des ressources d'apprentissage en ligne et à des outils de correction peut également aider à améliorer la qualité de l'écriture.

Plagiat et originalité

Le numérique a également facilité le plagiat, avec la possibilité de copier-coller des textes en quelques clics. Cela soulève des questions éthiques importantes concernant l'originalité et l'intégrité dans l'écriture. Les écrivains doivent être conscients de l'importance de citer correctement leurs sources et de respecter les droits d'auteur. L'éducation à l'éthique de l'écriture est donc essentielle dans ce contexte.

Accessibilité et inclusion

L'écriture numérique offre des avantages en matière d'accessibilité, permettant à un plus grand nombre de personnes de s'exprimer à travers des blogs, des forums et d'autres plateformes. Cependant, des défis subsistent,

notamment les barrières technologiques qui peuvent empêcher certaines populations d'accéder à ces outils. Il est crucial de travailler à réduire ces inégalités pour garantir que tout le monde puisse participer à la conversation numérique.

IV. L'écriture comme compétence essentielle

Compétences requises à l'ère numérique

À l'ère numérique, l'écriture est devenue une compétence essentielle. Les individus doivent développer des compétences en pensée critique, en synthèse de l'information et en communication efficace. Ces compétences sont cruciales non seulement pour l'écriture, mais aussi pour naviguer dans un monde saturé d'informations.

Éducation et formation

Il est impératif d'intégrer l'écriture numérique dans les programmes scolaires. Des cours et des ateliers sur l'écriture numérique peuvent aider les étudiants à acquérir les compétences nécessaires pour s'exprimer efficacement dans un environnement numérique. Cela inclut non seulement l'écriture elle-même, mais aussi la compréhension des enjeux éthiques et techniques liés à la publication en ligne.

Évolution des pratiques d'écriture

Les écrivains et les professionnels de la communication doivent s'adapter aux nouvelles technologies et aux évolutions des pratiques d'écriture. La formation continue est essentielle pour rester à jour avec les tendances et les outils émergents. Cela permet aux écrivains de maintenir la pertinence de leur travail dans un paysage en constante évolution.

En résumé, l'écriture à l'ère numérique est marquée par une transformation profonde des outils, des formes et des pratiques. Si elle présente des défis, tels que la qualité de l'écriture et le plagiat, elle offre également des opportunités sans précédent pour l'expression personnelle et la collaboration. L'écriture numérique est à la fois un défi et une opportunité, et il est essentiel de réfléchir à son avenir dans un monde de plus en plus connecté.

Quelles seront les prochaines évolutions de l'écriture dans ce contexte ? Seul le temps nous le dira, mais il est certain que l'écriture continuera d'évoluer avec les technologies qui l'entourent.

Écriture et motivation des apprenants

Pour motiver les apprenants à écrire, il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage positif et engageant. Nous citerons ci-dessous quelques stratégies pouvant aider enseignant à susciter cette motivation chez les scripteurs :

1- Choix des sujets : Permettre aux apprenants de choisir des sujets qui les passionnent peut stimuler leur intérêt et leur créativité.

2- Écriture collaborative : Encourager le travail en groupe ou des projets d'écriture collaborative peut rendre l'écriture plus sociale et moins intimidante.

3- Feedback constructif : Offrir des retours positifs et constructifs sur leurs écrits peut renforcer leur confiance et les inciter à s'améliorer.

4- Utilisation de la technologie : Intégrer des outils numériques, comme des blogs ou des plateformes d'écriture en ligne, peut rendre l'écriture plus interactive et moderne.

5- Exemples inspirants : Partager des exemples d'écrivains célèbres ou d'anciens élèves peut inspirer les apprenants et leur montrer que l'écriture peut mener à des opportunités passionnantes.

6- Écriture régulière : Instaurer des moments dédiés à l'écriture dans le programme peut aider à établir une routine et à rendre l'écriture plus naturelle.

En combinant ces approches, on peut créer une atmosphère où les apprenants se sentent motivés et enthousiastes à l'idée d'écrire.

9.4. Projet d'écriture à mettre en classe

1. Journal de classe

Description : Chaque élève tient un journal personnel dans lequel il écrit régulièrement. Les entrées peuvent porter sur ses pensées, ses expériences quotidiennes, des réflexions sur des lectures ou des sujets d'actualité. L'enseignant peut proposer des thèmes hebdomadaires pour guider les élèves, comme "un moment marquant de la semaine" ou "un défi que j'ai surmonté".

Objectif : Ce projet vise à encourager l'écriture régulière et l'expression personnelle. En écrivant fréquemment, les élèves développent leur fluidité et leur créativité, tout en apprenant à structurer leurs pensées. Le journal peut également servir de support pour des discussions en classe, permettant aux élèves de partager leurs réflexions.

2. Écriture collaborative

Description : Les élèves sont répartis en petits groupes et travaillent ensemble pour coécrire une histoire ou un essai. Chaque membre du groupe est responsable d'une partie du texte, ce qui les oblige à discuter, à échanger des idées et à s'accorder sur le contenu. L'enseignant peut fournir un cadre ou un thème commun pour orienter leur travail.

Objectif : Ce projet favorise le travail d'équipe et le partage d'idées, tout en enrichissant le contenu final grâce à la diversité des contributions. Les élèves apprennent à écouter les opinions des autres, à négocier des idées et à développer des compétences en communication.

3. Blog de classe

Description : Créer un blog où les élèves peuvent publier des articles sur des sujets qui les intéressent, des critiques de livres, ou des réflexions sur des thèmes abordés en classe. L'enseignant peut guider les élèves sur la manière de rédiger pour un public en ligne, en abordant des aspects tels que le style, la mise en forme et l'interaction avec les lecteurs.

Objectif : Ce projet développe des compétences d'écriture pour un public tout en apprenant à utiliser des outils numériques. Les élèves apprennent à adapter leur style d'écriture en fonction de leur audience et à recevoir des retours sur leurs publications, ce qui peut renforcer leur motivation.

4. Atelier de poésie

Description : Organiser un atelier où les élèves explorent différents styles de poésie, tels que le haïku, l'acrostiche ou le poème libre. L'atelier peut inclure des lectures de poètes célèbres, des exercices d'écriture guidés et des discussions sur les émotions et les thèmes abordés dans la poésie.

Objectif : Ce projet stimule la créativité et l'expression personnelle à travers des formes d'écriture variées. Les élèves apprennent à jouer avec les mots, les rythmes et les images, tout en développant leur sensibilité artistique.

5. Rédaction de lettres

Description : Les élèves écrivent des lettres à des personnages historiques, des auteurs ou même à eux-mêmes dans le futur. L'enseignant peut fournir des exemples de lettres célèbres et discuter des différentes formes de lettres (formelles, informelles, etc.).

Objectif : Ce projet permet de pratiquer l'écriture formelle et de développer des compétences en argumentation et en expression des émotions. Les élèves apprennent à structurer leurs lettres, à exprimer leurs pensées de manière claire et à utiliser un ton approprié.

6. Projet de recherche et présentation

Description : Les élèves choisissent un sujet de recherche qui les intéresse, rédigent un rapport détaillé et présentent leurs résultats à la classe. L'enseignant peut les guider dans la recherche d'informations fiables et dans la structuration de leur rapport.

Objectif : Ce projet développe des compétences de recherche, de synthèse et de présentation orale. Les élèves apprennent à organiser leurs idées, à

citer leurs sources et à communiquer efficacement leurs découvertes à leurs pairs.

7. Création d'une anthologie

Description : Les élèves rassemblent leurs meilleurs écrits (narrations, poèmes, essais) dans une anthologie qu'ils peuvent imprimer ou partager en ligne. L'enseignant peut les aider à choisir les textes, à les réviser et à concevoir la mise en page de l'anthologie.

Objectif : Ce projet encourage la révision et l'auto-évaluation, tout en célébrant leurs réalisations. Les élèves prennent conscience de leur progression en écriture et développent un sentiment de fierté en voyant leurs travaux publiés.

8. Écriture de scénarios

Description : Les élèves écrivent un scénario pour une courte pièce de théâtre ou un court-métrage, puis le mettent en scène. L'enseignant peut les initier aux éléments d'un bon scénario, tels que le développement des personnages, le dialogue et la structure narrative.

Objectif : Ce projet développe des compétences en narration, en dialogue et en collaboration. Les élèves apprennent à travailler ensemble pour donner vie à leurs idées, tout en développant leur créativité.

9. Débat écrit

Description : Les élèves choisissent un sujet controversé, écrivent des arguments pour et contre, puis participent à un débat en classe. L'enseignant peut les aider à structurer leurs arguments et à préparer des contre-arguments.

Objectif : Ce projet renforce les compétences d'argumentation et de structuration de la pensée. Les élèves apprennent à défendre leurs opinions de manière logique et à respecter les points de vue des autres.

10. Écriture de critiques

Description : Les élèves écrivent des critiques de livres, de films ou d'œuvres d'art qu'ils ont récemment découverts. L'enseignant peut leur fournir des critères d'évaluation pour les aider à structurer leurs critiques.

Objectif : Ce projet développe des compétences d'analyse et d'évaluation, tout en apprenant à exprimer des opinions de manière structurée. Les élèves apprennent à justifier leurs points de vue et à argumenter leurs choix.

11. Projet de correspondance

Description : Établir une correspondance avec une classe d'une autre région ou d'un autre pays, où les élèves échangent des lettres ou des e-mails. L'enseignant peut organiser des activités culturelles autour de cette correspondance.

Ce projet permet de pratiquer l'écriture dans un contexte authentique et de développer des compétences interculturelles. Les élèves apprennent à connaître d'autres cultures et à adapter leur écriture en fonction de leur correspondant.

12. Écriture de nouvelles

Les élèves écrivent une nouvelle sur un thème donné ou en utilisant un début de phrase imposé. L'enseignant peut organiser des séances de brainstorming pour aider les élèves à développer leurs idées.

Ce projet stimule la créativité et la capacité à construire une intrigue. Les élèves apprennent à développer des personnages, à créer des conflits et à conclure leurs histoires de manière satisfaisante.

Ces projets d'écriture, en étant développés de manière claire et structurée, permettent aux enseignants de mieux les mettre en œuvre en classe et d'aider les élèves à progresser dans leurs compétences écrites tout en s'engageant activement dans le processus d'apprentissage.

Conclusion générale

A travers le contenu de ce cours, nous nous sommes d'abord interrogée sur ce qu'est l'écrit et sur son importance en tant qu'acte de communication dont la maîtrise est indispensable. Nous avons par la suite étudié les processus de rédaction à travers la présentation de divers modèles d'écriture qui nous ont éclairée sur la nature des processus et des connaissances traitées ainsi que sur leur combinaison au cours de l'activité d'écriture.

Les données recueillies auprès de rédacteurs experts ont été à l'origine d'un modèle de base (Hayes et Flower, 1980) à partir duquel tous les autres ont dérivés.

Bien que Sylvie Plane¹⁶⁶ voit qu' « *on ne peut espérer de modèle formel de l'écriture qui permettrait de comprendre tout ce qui se passe quand un scripteur prend la plume ou le clavier pour écrire* », elle pense quand même qu'il est peut être utile de se donner un modèle de la production d'écrit parce que les modèles sont en effet des outils intellectuels qui servent à isoler des traits à observer dans un objet complexe.

La description de ces modèles nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche de rédaction.

L'activité d'écriture se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux. Cela confirme l'idée que la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

¹⁶⁶Plane, S. « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, URL : <http://linx.revues.org/184> (consulté le 21 novembre 2011).

Ces recherches ont permis aussi de mettre en évidence l'existence de trois composantes correspondant à des opérations mentales générales : la planification ; la mise en texte et le retour sur le texte.

Nous nous sommes limitée à l'étude de trois modèles : celui de Hayes et Flower et ceux de Bereiter et Sacrdamalia parce que les deux premiers se servent des principes généraux des sciences cognitives et pensent qu'il y a un fonctionnement unique du cerveau quelle que soit la situation. Ils visent uniquement à le décrire. Alors que le troisième (celui de Bronckart) est un modèle didactique. Il est inspiré par la psychologie interactionniste de Vygotski et il vise à proposer des opérations de planification nécessaires au développement des capacités de l'élève à produire des écrits de manière autonome.

Bien que les apports de ces modèles soient considérables, ils n'arrivent pas encore à répondre à toutes les interrogations sur l'écriture.

Cela nous amène à l'interrogation suivante : Les modèles d'écriture sont-ils autre chose qu'une aide à la compréhension, dont il faut se garder de faire un usage trop rigide ?

Certes, les données auxquelles ont abouti les travaux de recherche en ces trois dernières décennies ont conduit à des progrès considérables dans la compréhension des difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs et même les adultes lors de la production d'un écrit. De ce fait, il serait possible d'utiliser les résultats de ces recherches comme des indications de travail qui pourront aider les praticiens pour enseigner de manière plus efficace la production écrite notamment aux jeunes apprenants.

Toutefois, il serait un peu exagéré comme le précise Michel Fayol¹⁶⁷ d'affirmer que les données disponibles sont suffisantes. Une dimension

¹⁶⁷Fayol, M. « La production de textes et son apprentissage ». Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007

importante et qui a été déjà évoquée, il s'agit de la mise en texte qui reste peu étudiée.

Nous pensons qu'il est intéressant de se référer aux différents processus rédactionnels pour l'apprentissage de l'écrit en classe en fournissant aux praticiens des outils d'aide qui faciliteront le travail en classe. La connaissance de ces processus aide l'enseignant à prévoir des situations d'écriture qui auront pour finalité d'activer des opérations insuffisamment développées.

Nous avons pu voir aussi dans ce chapitre le rôle important de la révision qui est considérée comme une procédure complexe qui consiste à intervenir sur le texte à des moments différents de la rédaction afin de l'améliorer.

Nous avons également vu que lors de la révision, le travail coopératif pourrait aider à mieux détecter et à corriger les erreurs. Cependant, il ne suffit pas de mettre les élèves en situation d'interagir pour qu'un progrès ait lieu. C'est pourquoi il est important que l'enseignant mette en œuvre des dispositifs précis en expliquant par exemple aux apprenants ce qui est attendu de la révision. Il est important aussi de s'intéresser au rapport entre réécriture, interaction et acquisition de savoirs.

Dans cette partie, nous avons tenté en outre à comprendre qu'est-ce qui fait obstacle à la production des élèves. En étudiant les représentations de l'écrit des élèves, nous sommes arrivés à la conclusion que l'enseignant pourrait intervenir et proposer une démarche afin de les faire évoluer progressivement en prenant en considération le sens et l'utilité des écrits et en motivant les élèves à la pratique de l'écrit.

Nous avons évoqué aussi dans ce chapitre la question de « l'enseignabilité » de l'écrit et du rôle que doit jouer l'enseignant afin d'aider les jeunes scripteurs à devenir de producteurs d'écrits de divers types. Cela pourrait se faire en inscrivant l'activité d'écriture dans un projet d'écriture réel et en faisant interagir des activités de lecture, d'écriture et de réécriture.

Enfin, vu la particularité de l'écriture, c'est en réalité dans le temps de l'évaluation, comme le précise Garcia-Debanc, que les savoirs et savoir-faire nécessaires à la production d'écrits s'acquièrent et que le recours aux critères d'évaluation permet de préciser les points essentiels à respecter dans le texte.

L'enseignant pourrait proposer aux apprenants des grilles qui englobent des critères selon le type du texte à rédiger. Les élèves devraient relire leurs textes tout en tenant compte des critères retenus dans la grille. Afin de permettre une bonne exploitation de la grille, il est préférable qu'elle soit établie avec l'aide des élèves.

Finalement, il faut voir l'écriture comme un ensemble de trois éléments - planification, mise en texte, révision - qui se combinent dans un processus non linéaire, ce qui permettra aux enseignants d'intervenir plus efficacement à travers chaque élément afin d'aider les élèves à préparer, à écrire, à relire et à réviser leurs écrits de manière plus efficace.

Références bibliographiques

- Alamargot, D & Chanquoy, L. (2002) « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (éd.), *Production du langage*. Paris, Hermès Sciences Publications.
- Barré-De-Miniac, C & Reuter, R. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, INRP.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion.
- Belzil.S. (1996). *L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal.
- Benabbes, S. (2008). *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*. Mémoire de magistère. Université de Batna.
- Bernié, J-P. (2004). *Français. Ecrire*. Cours CNED- Toulouse.
- Bessonnat, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n°105/106.
- Boudreau, G. (1995). « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal.
- Boyer, H (1991) *Elément de sociolinguistique*. Paris, Duculot
- Brassard, D & Gruwez, C. (1980). « Pour une didactique de la compétence de communication ».In, *Repères*. n°56.
- Bronckart J. P. et al. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D & Bautier, E. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles.

- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.
- Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux ». In, *L'Année Psychologique*, n°102.
- Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». In, *Le langage et l'homme*. 38 (2).
- Charolles, M. (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques*, n° 49.
- Cornaire, C & Raymond, P-M. *La production écrite*. Paris, CLE International, 1999.
- Dabène, M. (1991) « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères* n°4, INRP, pp.15-34
- Daury, J & Drey R. (1990). « Apprendre à rédiger ». CDDP de Charente Maritime, FR65-66 *TEXTES ECRIRE*.
- Dautry, C-I. (1994). « Et pourtant, ils apprennent ! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, *ELA*, n°94
- David, J & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Deschênes, A-J. (1995). « Vers un modèle constructiviste de la production de textes ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal.
- Dolz, J, & Schneuwley, B. (2001). « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite ». *Résonances*.
- Fabres-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF éditeur.
- Fayol, M. (1984). « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique ». In, *Repères*, n°63.

- Fayol, M. (1996). « La production du langage écrit ». In, J. David & S. Plane (Eds.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne]. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Disponible sur le site : www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download (Consulté en janvier 2024).
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Magnard.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris, ESF.
- Freinet, C. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire*. E. Freinet, Maspéro (textes à l'appui), 1969, p.152 cité par J-F. Halté. (1989). « Savoir-écrire – Savoir-faire ». *Pratiques*, n°61.
- Garcia-Debanc, C & Fayol, M. (2002). « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? ». In, *Repères*, 26/27.
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». In, *Pratiques*.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits ». In, *Pratiques*, n°77.
- Gérard, F-M. (2002). *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*. Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).
- Grésillon A. (1988) « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états ». In, *Pratiques*, n57, pp.107-122
- Groupe Eva. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette Education.

- Halté, J-F. (1989). « Les enseignants et la correction ». In, Pour une didactique de l'écriture- Didactique des textes.
- Halté, J-F. (1989). « Savoir écrire-Savoir-faire ». In, *Pratiques*, n°61.
- Hayes, J-R. (1998). « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Ss. La dir. D'A. Piolat & A. Pelissier. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- Heurley, L. (2006). « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive ». In Pétillon, S. ; Garnier, F (Eds.), *La révision de textes : méthodes, outils et processus. Langages*, n°164. Paris, Larousse / Armand Colin.
- Jaffré, J-P. (2004). « La littératie : histoire d'un mot, effets d'une notion ». *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, France. pp.21-41.
- Ketele, J-M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- Lafontaine, D. (2002). A quinze ans, trop de jeunes sont brouillés par la lecture.in *Caractère* na 7 Vol.1, pp.5-16
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes
- Lebrave, J-L. (2002). « La critique génétique et l'étude des processus d'écriture littéraire ». In, M. Fayol (Ed.). *Production du langage*. Paris, Hermès.
- Marin, B & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. Bruxelles, De Boeck.
- Olive, T & Piolat, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». In, *Le Langage et l'Homme*. 38 (2).
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.

- Penloup, M-C. (1994). « Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture ». In, *Le Français Aujourd'hui*, n°108.
- Pery-Woodley M.P. (1985). « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le Français dans le Monde*, n°192
- Petitjean, A. (1998). « Enseignement /apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n°97-98.
- Piolat, A & Roussey, J-Y. (1992). « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive ». In, *Langages*, n°106, p.107
- Plane, S. (1994). *Ecrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris, Edition Nathan, 1994.
- Préfontaine, C et al. (1994). « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier. Montréal, Logiques.
- Pudelko, B & Legros, D. (2000). « J'écris donc j'apprends ? ». In, *Cahiers Pédagogiques*, dossier : "Ecrire pour apprendre". n°388-389, novembre/décembre, pp.12-26
- Reichler-Beguelin, M-J. (1990). *Ecrire en français*. Delachaux-Nestlé, Neuchâtel- Paris.
- Reuter, R (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- Reuter, Y (2002). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (2^e édition).
- Roussey, J-Y & Piolat, A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, 2005
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1998). « L'expertise en lecture-rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat & A. Pélessier, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly B & Revaz, F. (1994). *Guide pédagogique. Expression écrite CMI*.

- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, Paris.
- Schneuwly, B. (2002). « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques*, n°115 /116.
- Séguy, A. (1994). « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire. Finalisation des écrits et critères de réécriture ». In, *Repères*, n° 10 (nouvelle série), INRP
- Viau, R. (1999). *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Canada, Renouveau Pédagogique.
- Vigneau, F. & al. (1997). « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner l'écrit comme langue seconde*. Paris, CLE International.
- Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* •VOL.56 NO 2/3, pp.161-178
- Zetili, A. (2009). « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». In, *Synergies Algérie*, n°5, pp. 27-38.