

ÉCRITS SOCIAUX DE RÉFÉRENCE ET INTERACTION

Gilbert TURCO
IUFM de Bretagne – INRP

L'équipe INRP, français premier degré à laquelle j'appartiens comme chercheur associé depuis une quinzaine d'années, fait porter ses travaux sur les problèmes de l'évaluation et sur les manières d'aborder en classe l'écriture et la réécriture de textes¹. Notre questionnement est axé sur les aspects qui se situent au-delà de la phrase (dimensions interphrastique et textuelle). Il repose sur un travail avec des classes des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire du système français regroupant des enfants dont l'âge s'échelonne entre 6 et 11 ans.

Les travaux de l'équipe INRP sont jalonnés par de nombreuses publications : rapports de recherche, et articles, essentiellement destinés à la communauté scientifique et aux formateurs, mais pour mon exposé, je prendrai appui sur deux ouvrages destinés à un plus large public, partie émergée de l'iceberg certes, mais qui constitue ce que les maîtres des classes primaires en voient. Il s'agit des deux ouvrages ayant comme auteur collectif le Groupe EVA : d'une part *Evaluer les écrits à l'école primaire* (1991) et d'autre part, paru tout récemment, *De l'évaluation à la réécriture* (1996).

La référence à des écrits de vulgarisation conduit inévitablement à poser le problème de la diffusion de recherches didactiques et de leur adaptation à des fins d'action. Prendre en compte les pratiques effectives des maîtres dans leurs classes ne peut se faire simplement en termes de transposition. Les dispositifs de travail construits en référence aux publications issues de la recherche engagé d'une façon ou d'une

1. Cet article est une version légèrement remaniée d'une communication faite à Genève en septembre 1996 dans le cadre du symposium : **Interactionnisme social et production de textes écrits** organisé à l'occasion du centenaire de la naissance de Vygotsky et de Piaget ; il garde une grande partie des caractéristiques de l'intervention orale pour laquelle il a été conçu.

autre la responsabilité du chercheur. La mise à l'épreuve des faits de ses propositions ne va pas sans effets imprévus, incompréhensions, dérives ou excès d'enthousiasme. Le cadre théorique en est nécessairement affecté ; le chercheur est amené à transformer sa relation aux savoirs qu'il construit et à poser autrement le problème des modalités de leur didactisation.

On trouvera donc dans cet article une tentative pour prendre du recul par rapport à la réflexion du groupe EVA pour tenter d'approcher ce que Vygotsky appelle le « bon enseignement ». La publication d'un second ouvrage de vulgarisation est l'occasion de réfléchir sur la démarche, sa continuité mais aussi son évolution, ses infléchissements ; de voir comment ce qui était en germe dans le premier volume est approfondi, comment certains problèmes sont posés différemment. Pourquoi émergent de nouvelles références théoriques ?

Comme illustration, je prendrai l'exemple des écrits sociaux de référence et leur rôle dans l'interaction sociale. J'essaierai de voir si cette entrée est une remise en cause des approches antérieures ou si elle peut en être considérée comme complémentaire ? Parler d'interactions, est-ce tourner le dos au cognitivisme ? s'intéresser aux écrits de référence est-ce rejeter les interrogations sur les types, les séquences ou les genres ?

A LA RECHERCHE DU « SEUL BON ENSEIGNEMENT »

Précéder le développement, oui mais comment ?

Le renouveau de la didactique du français langue maternelle pourrait être considéré comme une tentative pour donner un contenu à l'affirmation de Vygotsky (1985) : « La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement ». Le précepte de Vygotsky est à la fois stimulant et problématique. Comment précéder le développement ? Quel contenu donner à l'enseignement ? Est-il possible de le programmer ? Sur quelles théories de référence fonder sa réflexion ?

Production d'écrits et évaluation

Lorsque, pour répondre à une demande sociale, la recherche EVA aborde le problème de la production de textes écrits, elle privilégie deux pistes :

- une interrogation sur la nature des savoirs et savoir-faire à acquérir (concernant donc le fonctionnement textuel) ;
- une interrogation sur le développement de la compétence rédactionnelle chez le jeune enfant.

Linguistique textuelle et psychologie cognitive se présentent comme des entrées obligées.

Pour des raisons d'efficacité – car il s'agit de l'aspect qui pose alors le plus de problèmes aux enseignants – l'entrée par l'évaluation est choisie comme voie prioritaire pour faire évoluer les pratiques concernant la production d'écrit.

Une recherche action, fondée sur l'analyse des écrits d'élèves, fait émerger comme centrale pour une réflexion didactique la notion de critère. Le classement de ces critères d'évaluation conduit à une modélisation qui fait appel à des données issues des théories du texte, de la psycholinguistique, de la pragmatique. Le tableau qui formalise cette recherche est largement diffusé. On pourra se reporter soit à la version de *Repères* n° 71 (G. Turco, 1987) soit à celle, plus récente, de *Evaluer les écrits* (groupe EVA, 1991).

Les cases du tableau EVA désignent des lieux d'intervention didactique. Les entrées sont théoriques, et reposent sur des notions comme celles d'opérations, de compétences, de macrostructures sémantiques, de schémas textuels prototypiques et par conséquent par une réflexion sur les typologies (de textes, de discours, d'écrits). Notre hypothèse est que la compétence scripturale passe par la maîtrise de capacités qu'il est possible de développer par un enseignement approprié. Cependant il ne s'agit jamais de mettre en place ces capacités dans des situations scolaires d'exercice.

Les activités que propose *Evaluer les écrits* sont conçues pour permettre de rendre les critères opérationnels, de les faire maîtriser par les élèves. Elles sont de deux ordres :

- activités de production d'écrit inscrites dans des projets ;
- et activités différées ou décrochées qui permettent de mettre en place ou de développer une capacité dont la maîtrise est rendue indispensable pour conduire le projet à son terme.

Dans la pratique de la classe, le projet d'écriture, défini par le contexte social et les conditions de production (à qui écrit-on ? dans quel but ? Pour produire quel effet ?) est le cadre dans lequel s'inscrivent les interactions sociales qui rendent possible l'enseignement/apprentissage. Les critères quant à eux, permettent d'anticiper la production, de la réguler, et de la valider.

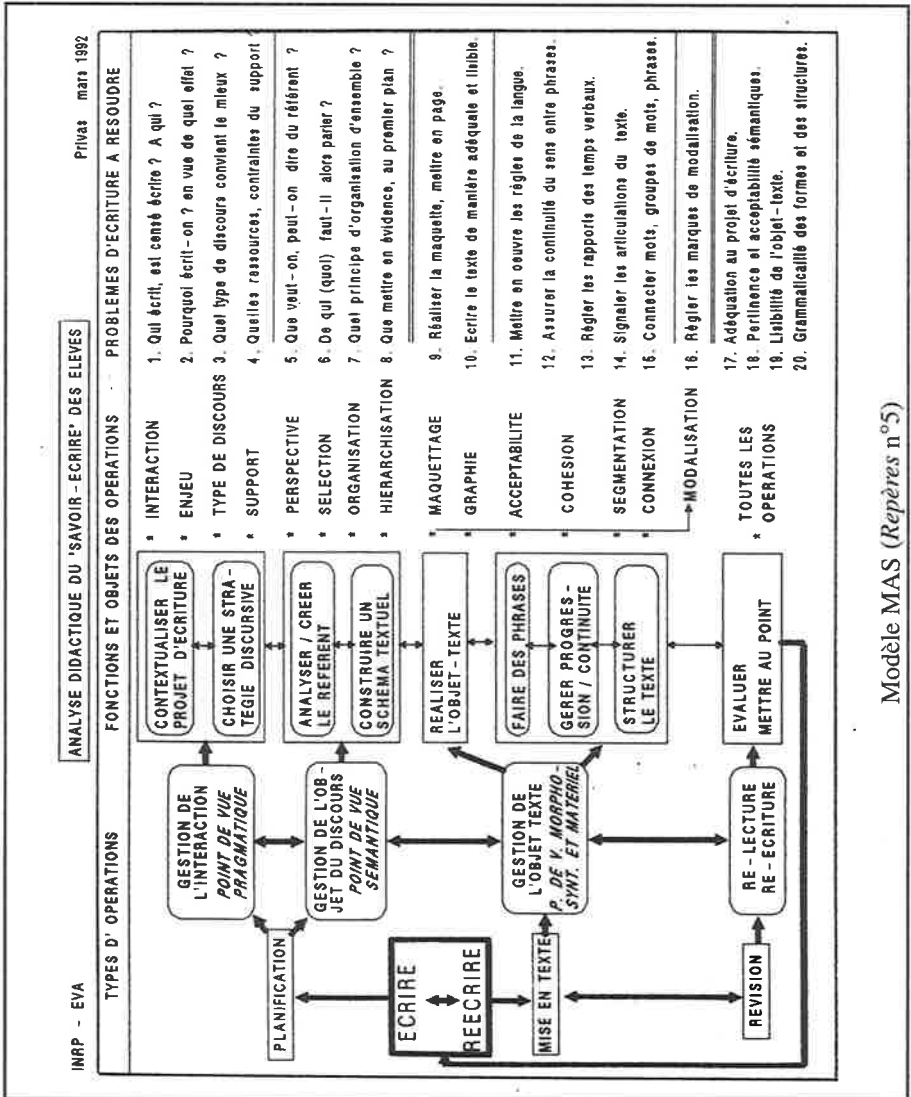
Le modèle EVA, a été pour notre équipe un outil intéressant pour théoriser les problèmes d'évaluation et pour fournir de nouvelles hypothèses afin d'agir dans le domaine de la didactique de l'écrit. *Evaluer les écrits* propose un ensemble de fiches destinées à aider les maîtres qui souhaitent mettre en oeuvre les nouveaux contenus issus de cet effort de théorisation.

Vers un modèle ouvert

La recherche qui a suivi la publication de *Evaluer les écrits* prend le problème sous un angle un peu différent, celui de la révision/réécriture des écrits d'élèves. La question en suspens, telle qu'elle est posée par les enseignants peut se formuler de la façon suivante : Maintenant que le texte est évalué, que l'on sait ce qui va et ce qui ne va pas, comment faire pour l'améliorer ?

Il nous apparaît que, sous cette forme, la question risque d'aboutir à une attention excessive portée au produit et d'entraîner dans une logique de la remédiation qui ne nous apparaît pas être la plus pertinente dans une perspective d'apprentissage. Par ailleurs, l'observation de ce qui se passe dans les classes, nous fait prendre conscience que le modèle EVA présente l'inconvénient d'être statique. La grille enferme. Les critères de réussite entraînent souvent l'enseignant dans une démarche circulaire, peu susceptible d'évolution.

Maurice Mas (*Repères* n° 5, 1991) propose une modélisation qui sort de l'enfermement. Il part du tableau EVA qu'il combine aux opérations empruntées au modèle de Hayes et Flower (1980, 1987) et à celui de Bronckart et al. (1985).



Des modules d'enseignement doivent permettre de balayer le champ des capacités à mettre en place afin que l'élève puisse, dans des projets socialement définis, produire des écrits mieux maîtrisés et qu'il puisse, le cas échéant, réécrire les textes où ont été détectés des dysfonctionnements.

L'ère du soupçon

Ce travail de théorisation correspond à une ambition (sans doute démesurée) de bâtir un modèle cohérent de l'enseignement/apprentissage du savoir écrire. Le modèle présenté est, me semble-t-il, assez caractéristique d'une didactique optimiste, qui vise à anticiper sur l'ensemble des apprentissages à mettre en chantier. La mise en oeuvre, pose certes des problèmes, mais qui relèvent essentiellement de la programmation : dans quel ordre chronologique aborder les apprentissages ? quels projets prévoir pour fournir un contexte à ces apprentissages ?

Cette piste est systématiquement explorée par nos groupes de recherche dans les classes expérimentales, mais ce n'est pas la seule. En effet, en même temps que ce travail de théorisation, nous sommes amenés à élaborer un cadrage concernant très concrètement la conduite des séquences dans les classes.

Nos recherches proprement dites sur l'évaluation et les deux rapports que nous avons publiés sur ce problème : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* (INRP, 1991) et *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* (INRP, 1993) nous ont fourni un certain nombre d'enseignements qu'il est important de prendre en compte.

Première observation : le domaine de la production d'écrits évolue rapidement. Sans doute sous l'effet conjugué des Textes officiels, des incitations des corps d'inspection, de la formation, et peut-être aussi de la vulgarisation de la recherche ; les maîtres, au moins dans leur discours, sont convaincus de la place qui doit être accordée à ce domaine de l'enseignement du français (parallèlement à un recul de la grammaire qu'il faudrait commenter). Ce qui ne veut pas dire que les pratiques elles-mêmes soient à la hauteur des ambitions affichées.

Deuxième observation : il n'existe pas de différences fondamentales entre les maîtres des classes des groupes de recherche et les autres. En gros, les grands objectifs sont les mêmes. C'est dans le passage à l'acte que les disparités apparaissent.

Si on fait une typologie des profils des maîtres en croisant les traits qui concernent les stratégies d'enseignement et ceux qui sont relatifs aux critères d'évaluation, on constate que tout est en mouvement, que les maîtres soient ou non engagés dans une recherche.

Dans les transformations des pratiques, il n'y a pas de mutation brusque et globale. Tous les aspects n'évoluent pas en même temps (sous peine de perte totale de repères et d'incapacité d'agir). On observe des itinéraires dans lesquels les uns et les autres sont engagés à des degrés divers. En particulier, on observe des maîtres qui se lancent de façon résolue dans des projets ambitieux et intéressants, mais qui négligent les apprentissages ou sont incapables de les articuler à la démarche de projet. D'autres, qui

conservent une démarche traditionnelle (renouvelant simplement les sujets des rédactions qu'ils proposent) mais qui font évoluer leurs contenus d'enseignement (par exemple en faisant une large part au schéma quinaire pour le texte narratif ou en faisant un travail systématique sur les procédés de reprise : pronoms anaphoriques, reformulations). Le type (texte ? discours ? écrit ?) devient objet d'enseignement, fournit le moyen de fixer les normes de ce qu'il faut produire. Le cadrage formel sur le texte comme objet devient prépondérant. Dans ce contexte, l'évaluation est plus normative que formative.

Quantitativement, les maîtres qui relèvent de cette tendance sont beaucoup plus nombreux. Sans doute du fait de l'histoire de l'enseignement français, de l'importance donnée aux programmes, de la place relativement restreinte des mouvements pédagogiques, de la formation, plus globalement de la représentation de ce qu'est un « bon enseignement ». On assiste plus à une transformation dans les contenus de la grammaire qui se fait plus « textuelle » (avec toutes les ambiguïtés que comporte ce terme) qu'à une conception des apprentissages fondée sur la résolution de problèmes rencontrés dans des projets socialement situés, ouverts vers des destinataires authentiques.

Dans ce contexte, les écrits sociaux de référence sont souvent utilisés en début de séquence, par exemple à l'occasion d'un tri de textes, pour dégager les caractéristiques de l'écrit à produire.

Ils permettent d'objectiver les critères auxquels il faudra se conformer. La réécriture, lorsqu'elle intervient consiste en une mise en conformité avec ce qui a été prédéterminé.

Cette tendance au formalisme est sans doute difficilement évitable lors de la mise en place de nouvelles démarches. L'un des buts de notre recherche a donc été de fournir un accompagnement pour permettre aux maîtres de dépasser cette phase. C'est ainsi qu'est né le projet de proposer un matériel qui se prête moins à des dérives normalistes.

Par ailleurs, dans notre observation des effets de l'innovation, nous avons observé que les élèves des classes expérimentales étaient en général plus à l'aise que les autres dans toute une série de domaines : en situation de production d'écrits, dans l'utilisation des critères d'évaluation, et particulièrement dans la capacité à repérer les dysfonctionnements ou à porter des jugements pertinents sur les écrits de leurs pairs et sur leurs propres écrits. Mais pour s'engager dans la réécriture de leurs textes ces élèves apparaissaient aussi peu armés que ceux des autres classes. Un des aspects de notre travail sur la réécriture a donc été de comprendre les raisons de ce blocage pour tenter d'y porter remède.

Il est apparu que, pour engager des élèves dans une logique de révision, la dimension des interactions était très importante.

- Dans le cadre du projet, la réaction effective des destinataires authentiques est déterminante, surtout, lorsqu'il est possible d'observer leurs réactions, et de bénéficier de leurs conseils (tout particulièrement pour des écrits prescriptifs, argumentatifs, explicatifs ou informatifs) ;

- Dans les échanges entre pairs à l'intérieur de la classe, grâce à l'apport de l'oeil externe, et des suggestions pour apporter des transformations au texte ;
- Dans les échanges qui interviennent lors de l'analyse des textes de référence, principalement lorsqu'il s'agit de résoudre un problème en cours de projet et non pas avant de s'engager dans la rédaction.

Il apparaît bien que dans ce cadre, les aides les plus efficaces pour les élèves ne sont pas des consignes abstraites, des tableaux récapitulatifs, des grilles de critères, mais le contact avec des écrits singuliers dans lesquels ils peuvent observer concrètement les choix faits par le rédacteur du texte ou des textes qui leur sont soumis ou qu'ils ont eux-mêmes recherchés. Pour des élèves du primaire, le contact ne se fait ni avec des types, ni avec des genres, mais avec des exemplaires de genres.

C'est donc au carrefour de ces observations sur les démarches des maîtres d'une part, des élèves d'autre part, que la réflexion sur les écrits sociaux de référence et les interactions a été conduite.

Une didactique en mineur ?

Dans les perspectives que je viens d'esquisser, on peut dire que les ambitions de la didactique se font plus modestes, qu'on assiste à une « bémolisation » dans le degré d'abstraction. C'est sans doute exact et nécessaire dans un souci d'efficacité. C'est seulement à ce prix que la didactique, s'éloignant de sa visée de transposition de savoirs savants pourra réellement devenir une théorie de l'action.

Les hypothèses des cognitivistes ne sont pas rejetées. Les schémas textuels prototypiques ne sont pas invalidés, mais, pour intéressantes qu'elles soient, les modélisations relatives aux opérations en structure profonde ne constituent pas des objets d'enseignement.

Il est important que les élèves puissent construire dans leur mémoire à long terme les caractéristiques des genres et des types discursifs, il faut donc que les maîtres aient une formation concernant ces domaines, mais il faut aussi qu'ils soient attentifs aux démarches par lesquelles les appropriations peuvent se faire.

Sans se renier, la didactique est dans la nécessité d'intégrer d'autres perspectives, concernant en particulier les interactions sociales, les représentations des élèves et aussi des maîtres et en s'intéressant à ce qui était souvent considéré comme relevant de la pédagogie et des variantes des démarches propres à chaque maître. C'est ce que se propose de faire le tableau élaboré par M. Mas dans *Repères* n° 10 (in Turco, G., Plane, S., Mas, M. ; 1994) et repris dans *De l'évaluation à la réécriture* (1996).

MODESTES PROPOSITIONS

Les écrits de référence

J'ai parlé tout à l'heure de bémolisation dans la recherche en didactique. Ne serait-ce pas plutôt d'un grand bond en arrière ? Les manuels les plus traditionnels sont

ESSAI DE MODELISATION DES COMPETENCES DE REVISION A L'ECOLE

DES REPRESENTATIONS DE

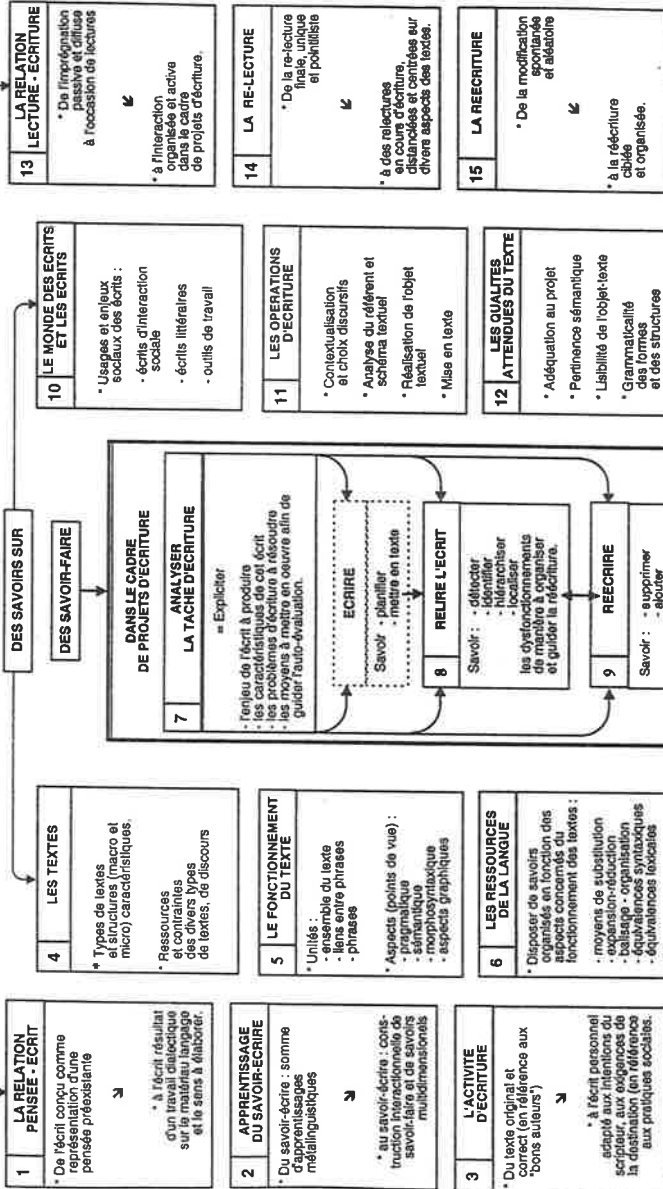


Tableau MAS (Repères n°10)

pleins d'écrits de référence. Les textes de lecture sont souvent proposés comme des modèles à imiter. Ce serait à coup sûr une conception bien réductrice à laquelle nous ne souscrivons pas.

Ce que j'appelle écrit de référence (Groupe EVA, 1996), c'est un exemplaire de genre, appartenant à l'environnement social, qui prend son sens dans le contexte où il intervient. La terminologie retenue (référence) est justifiée par le rôle qu'il joue dans le contexte didactique. En effet, l'écrit auquel on se reporte fournit des indications pour répondre aux questions qui se posent au cours de l'activité rédactionnelle. Dans un dispositif de projet, souvent après une première tentative qui fait émerger les problèmes, une fois que l'enjeu et les caractéristiques de l'interaction ont été définis, on s'interroge sur la façon dont d'autres, experts ou non, ont procédé dans un contexte comparable.

Dans la plupart des cas, on a recours non pas à un seul mais à plusieurs écrits dont la lecture, précise et sélective, est orientée vers le repérage des solutions retenues par le(s) rédacteur(s). Le recours n'a donc pas pour fonction première la construction d'une capacité ou l'émergence des caractéristiques d'un genre même si, à plus long terme, il participe à leur mise en place. L'intérêt réside essentiellement dans la diversité des choix qui peuvent être offerts aux élèves.

Enumérons quelques-unes des variables qui sont à prendre en compte :

Statut des écrits de référence :

Référence positive vs négative

Écrit social vs écrit d'élève

Écrit complet vs écrit partiel

Nombre

Un seul vs plusieurs (semblables vs différents)

Place de l'intervention dans le projet

avant/pendant/après

Nature du travail à accomplir

Copier, transformer, continuer, élargir, résumer, faire la synthèse...

La souplesse d'utilisation rend éventuellement possible une modification des caractéristiques de l'écrit à produire en cours de projet quand intervient la confrontation avec des textes inattendus. Au cours d'une recherche documentaire, les élèves peuvent, par exemple, prendre conscience que l'on peut aussi convaincre par le biais d'une narration ou d'une description... Éventuellement, comme on le verra plus loin, les écrits de référence peuvent aussi être utilisés dans des domaines peu explorés habituellement, par exemple pour faire évoluer les représentations des élèves (ou des maîtres).

Les interactions sociales

Dans le domaine des interactions également, le recours aux écrits de référence offre la possibilité d'une grande diversité de situations à mettre en place. Il permet de sortir d'une logique de relation privilégiée entre l'apprenant et l'objet textuel (fiche-guide, plan).

Les variables sur lesquelles il est possible de jouer concernent par exemple :

- la diversité des destinataires sociaux : maître, adultes de différents statuts, élèves (de même âge ou d'âge différent) ;
- le lieu où interviennent les échanges (à l'intérieur de la classe, dans la BCD ou à l'extérieur de l'école) ;
- les interlocuteurs peuvent donner leur avis, proposer des pistes à explorer, des textes à lire...

La diversité des possibilités de choix risque de rester théorique si elle n'est pas illustrée par quelques situations effectivement mises en place dans les classes.

Quelques exemples

Le premier exemple vise essentiellement à faire évoluer les représentations des élèves. L'un des obstacles qui bloquent la réécriture réside dans le fait que les élèves considèrent que le texte une fois écrit ne peut pas et, d'une certaine façon, ne doit pas évoluer. La rature est considérée comme la marque d'une incapacité, d'un échec. Celui qui sait rédiger, le bon élève, écrit son texte dans un seul mouvement, il transcrit ce qu'il a clairement conçu. Un autre aspect, qui n'est pas à négliger consiste à rejeter le raturage comme quelque chose de sale, qui est proscrit par la pratique scolaire.

Pour faire évoluer ces représentations, un dispositif mis en place par le groupe d'Evry, dans une classe de CM2 d'Argenteuil, consiste à présenter aux élèves un brouillon d'une page de Queneau (*Zazie dans le métro*). Les enfants peuvent ainsi observer qu'un auteur a, lui aussi, recours à la rature. L'analyse du document conduit à dégager les opérations mise en oeuvre. Il y a des ajouts, des suppressions, des déplacements, des remplacements.

Une comparaison entre le brouillon et la version de la même page telle qu'elle apparaît dans la rédaction définitive du roman² permet de procéder à une étude de l'évolution qui est intervenue. Les élèves prennent ainsi conscience que le retour sur une première version du texte n'est pas nécessairement une façon de corriger des erreurs. Dans le cas précis, ce serait plutôt le contraire qui a lieu, puisque Queneau, pour donner la touche si particulière qui caractérise le discours de Zazie introduit des « fautes ». Par ce biais, c'est le travail de l'écrivain qui se dévoile.

Par la suite, est mise en place une activité sur les procédures d'expansion, qui permet aux élèves de faire évoluer un récit qu'ils étaient en train d'élaborer collectivement.

Le second exemple présente une activité décrochée pour répondre au problème des répétitions rencontré au cours d'un projet. Les représentations concernées sont ici, comme on le verra, aussi bien celles des maîtres que celles des élèves.

2. Les documents sont reproduits dans *De l'évaluation à la réécriture*, p. 130-131.

Dans le premier ouvrage du groupe EVA, ce problème avait déjà été abordé et traité comme relevant d'une compétence déficiente du scripteur. La fiche s'intitule : « supprimer les répétitions », il y est question de chasser les répétitions, qui sont conçues comme un procédé de reprise par défaut. Un texte d'auteur permettait certes d'observer que les répétitions n'étaient pas exclues, mais insistait surtout sur la liste des procédés de reprise utilisés pour désigner les personnages du texte.

Trois grandes directions étaient ainsi proposées : le traitement lexical, l'appel aux substituts grammaticaux et les transformations lexico-syntaxiques. Les conditions de choix entre ces possibilités n'étaient que très rapidement évoquées. C'est ce travail qui va être repris dans un esprit un peu différent par l'équipe d'Auch dans *De l'évaluation à la réécriture* (1996).

La classe de cycle 3 (CE2, CM1, CM2) de l'école de Auterive dans le Gers a pris l'engagement de rédiger un dépliant touristique destiné à la publication. Après un premier travail individuel, les propositions sont lues en classes et commentées par l'ensemble des élèves. Pour presque tous les textes, la même remarque apparaît : il y a des répétitions. Le maître prend donc la décision de conduire un travail spécifique (activité décrochée) pour régler plus à fond ce problème qui a déjà été rencontré à d'autres occasions au cours de l'année.

L'essentiel est tiré de l'analyse d'un corpus composé de textes appartenant à différents types d'écrits : recettes, narrations, écrits informatifs, écrits retouchés par l'enseignant pour aller au bout d'une logique : saturation de répétitions ou suppression systématique en utilisant les équivalents sémantiques. On se reportera à l'ouvrage cité pour retrouver un dossier représentatif des textes utilisés au cours de la séquence. J'en citerai ici un seul, modifié par le maître pour les besoins de la cause :

Recette du poulet à l'estragon

1 poulet de 1,200 kg	40 g beurre
1/2 jus de citron	3 branches d'estragon
60 g farine	bouillon de poulet
sel, poivre	2 jaunes d'ufs
100 g crème fraîche	fleurons

Farcir l'**oiseau** de feuilles d'estragon fraîches, l'enduire d'un mélange de beurre, jus de citron, sel, poivre ou quatre épices. Faire rôtir le **volatile**. Avec les abats (coeur, foie), faire un petit bouillon. Avec ce bouillon, préparer une sauce suprême à laquelle on ajoute de l'estragon haché et le jus de cuisson du **gallinacé**, déglacé et dégraissé. On peut à volonté passer la sauce ou la laisser avec l'estragon haché. Couper la **bête**, en retirer les feuilles d'estragon fraîches et le passer à la sauce. Garnir avec des fleurons.

La **volaille** à l'estragon peut se préparer en faisant bouillir l'**animal** avec un bouquet garni de l'estragon.

Cuisson 30 minutes.

Les élèves ne trouvent rien d'insolite dans ce texte. Certains jugent même très favorablement la variété d'expression pour éviter le mot « poulet », jusqu'à ce que l'un d'entre eux s'écrie, tout heureux d'avoir enfin découvert la faille : « Maître ! Il y a la répétition d'estragon ! »

L'ensemble de l'activité, dont n'est évoqué ici que le tout début, conduit à une approche beaucoup plus nuancée du problème de la répétition. Les conceptions des élèves mais aussi celles du maître évoluent progressivement. En effet, les textes n'ont pas tous été fournis d'un seul coup. Les conclusions provisoires entraînent une poursuite de la recherche, de nouveaux textes sont analysés, voire inventés. De la sorte, on s'aperçoit que, certes, on dispose d'une panoplie de moyens pour éviter les répétitions ; les mêmes que ceux qui ont été cités précédemment, mais on a pu observer que les choix n'étaient pas équivalents. On peut entrer dans le domaine de la nuance. Parfois la répétition est préférable à une ambiguïté ou à une perte d'information. On prend donc conscience que les choses sont complexes ; qu'il n'y a pas de réponse toute faite.

La reprise du projet de rédaction du dépliant touristique permet aux élèves de mettre à l'oeuvre le nouvel éventail de possibilités dont ils disposent. En contexte, ils s'interrogent sur les solutions. Laquelle ou lesquelles sont à exclure, lesquelles sont possibles ? Pourquoi choisir l'une plutôt que l'autre et ils sont amenés, après débat, à prendre une décision. On est loin de la logique d'exercice que pouvait entraîner une chasse systématique aux répétitions.

Le troisième exemple vise essentiellement à transformer les représentations des maîtres concernant la mise au point des textes d'élèves. Le support est une activité conduite dans une classe de CM1-CM2 de Rennes. La moitié des élèves, les CM2, sont en Angleterre, dans le cadre de l'enseignement précoce d'une langue vivante. Pendant ce temps, les CM1 vont visiter une exposition sur la ville au Moyen-Age. Lors de la mise en place du projet de visite, les CM1 prennent la décision de rédiger des textes documentaires dans une double perspective : d'une part pour eux-mêmes, afin de garder trace des informations recueillies (on est donc dans le cadre habituel d'un travail en histoire) et d'autre part à destination de leurs camarades de CM2 qui seront dans l'impossibilité de voir l'exposition ; il s'agit de rendre compte de ce qu'ils auront vu et appris.

La lecture des premières versions fait apparaître deux types de difficultés. Le premier est lié à l'exactitude des informations elles-mêmes, le second concerne les aspects relevant de la compétence rédactionnelle. Une recherche dans différents ouvrages et le recours à des documents ramenés de l'exposition permettent de traiter les problèmes historiques.

Répondre à la question : comment rédiger un texte documentaire qui informe et explique pose des problèmes plus délicats. Les élèves proposent de rechercher des textes touchant des domaines aussi divers que possible, mais répondant au même enjeu. Un corpus est ainsi constitué, enrichi par les apports de la maîtresse.

Un premier tri rapide permet d'éliminer les textes qui n'entrent pas dans le cadre concerné. Pour ceux qui sont retenus, on constate qu'il est souvent très difficile de faire la part de ce qui est information et de ce qui est explication. Par ailleurs, très vite, les

différences sur les choix discursifs apparaissent ; on est loin de la rédaction neutre et objective souvent présentée comme caractéristique de ce genre d'écrits. L'explication passe aussi bien par une narration ou par un dialogue que par un exposé impersonnel. Les choix énonciatifs, eux aussi sont très divers. La troisième personne est certes présente, mais aussi la première et la deuxième. Corrélativement, le système des temps verbaux est d'une amplitude inattendue.

En s'inspirant d'une double page d'un des ouvrages de la collection *Les chemins de la Découverte*, Gallimard³, les élèves décident de réaliser un grand panneau se présentant sous forme d'une juxtaposition de petits textes très différents. Ils entreprennent alors leurs réécritures en élargissant systématiquement la gamme des choix discursifs, considérant que c'est une bonne façon à la fois de renouveler l'intérêt et d'attirer l'attention du lecteur. Chacun explicite par une fiche guide le contrat d'écriture par lequel il s'engage.

C'est un travail qui renouvelle d'une part une représentation très répandue chez les maîtres selon laquelle les écrits informatifs sont à la 3^e personne, au présent mais surtout, la démarche elle-même met en évidence que la réécriture n'a pas nécessairement pour fonction de standardiser un texte. L'élève a toujours à faire des choix, plusieurs solutions sont possibles ; ce qui ne veut pas dire que toutes ces solutions soient équivalentes. Selon le destinataire auquel on s'adresse, l'effet que l'on veut produire sur lui, comme dans la suite du projet les élèves l'ont expérimenté, certaines options sont plus pertinentes que d'autres.

Des dispositifs qui évoluent

Ces exemples rapidement traités voudraient illustrer la façon dont les dispositifs mis en place par les maîtres pour faire travailler leurs élèves autrement sont liés à une modification des représentations qu'ils ont de leur rôle dans l'enseignement/apprentissage des savoirs.

La première situation suppose que l'enseignant s'intéresse plus à un travail sur le texte qu'à la « propreté » de surface. En quelques années, la plupart des maîtres se sont insérés dans cette logique et l'activité proposée ne pose guère de problèmes pour eux. Les élèves, en revanche, restent marqués, d'une part, par la nécessité de présenter des écrits lisibles et soignés et, d'autre part, par la réticence à retravailler leurs premiers jets. L'observation des brouillons d'un écrivain permet dans presque tous les cas de faire évoluer ces conceptions.

La deuxième situation est plus complexe ; en effet, dans leur grande majorité, les maîtres tout autant que leurs élèves sont convaincus que la suppression des répétitions est une tâche importante, indispensable pour la maîtrise de la compétence rédactionnelle. L'enseignant de la classe où l'activité a eu lieu découvrait en fait, au fur et à mesure de l'évolution du projet, l'obligation de reconsidérer sa façon d'aborder ce

3. Voir document page suivante.

Qui suis-je ? Un serpent

Texte de Alexandra Parsons ; Photographies de Jerry Young ; Illustrations de Colin Woolf et Jane Gedye
Traduction de Marie Farré.

A. Parsons. Dorling Kindersley Limited, Londres, 1990.
Gallimard, Paris, 1990, pour la version française.

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire ce document
dans la présente version numérique.

problème. Il faut avouer que cette remise en cause n'est pas très confortable et qu'elle risque de déstabiliser des maîtres qui ne se sentent à l'aise que lorsqu'ils évoluent dans un territoire parfaitement balisé.

La dernière des situations proposées est sans doute de celles qui déconcertent davantage l'enseignant que l'élève. En effet, une fois que le choix de l'écrit de référence a eu lieu, chaque enfant ou petit groupe d'enfants n'a qu'à régler les problèmes relatifs au genre textuel concerné. Le maître, quant à lui, pour conduire de façon satisfaisante la séquence, doit remettre en cause la façon dont il utilise des savoirs nouvellement disponibles. En effet, l'engouement suscité par les approches typologiques – et une formation parfois simplificatrice – ont fréquemment entraîné une dérive normaliste consistant, pour les écrits informatifs, à enseigner, comme caractéristiques textuelles à respecter impérativement des contraintes comme, par exemple, l'utilisation du présent ou de la 3^e personne... La « grammaire de texte » est à manier avec beaucoup de précaution. La prise en compte, entre autres, de la dimension pragmatique, comme de la distinction entre type de discours et type de texte, conduisent à nuancer des approches par trop applicacionnistes.

Le « seul bon enseignement » ?

Si l'on revient à la question posée par la phrase de Vygotsky, le « seul bon enseignement », celui qui précéderait le développement, pourrait bien ne pas être à rechercher dans un cheminement unique défini par un programme ou une progression, mais dans la capacité pour le maître à prendre en compte la diversité des problèmes rencontrés, la diversité des démarches mises en oeuvre par les élèves, la diversité des situations qui s'offrent au pédagogue. Le cheminement est donc loin d'être linéaire ; il comporte une part d'imprévu. Mais cela ne signifie nullement que le maître se laisse entraîner dans toutes les directions. Le foisonnement de surface n'exclut pas, bien au contraire, une possibilité de programmation souple et adaptable, qui peut comporter, au cours de la même année ou sur une période plus longue, des retours, des boucles ou des bonds en avant. La tâche de l'enseignement est à la fois plus intéressante et plus délicate. Il n'est guère pensable de s'en remettre à des « spécialistes » pour indiquer le bon dispositif, pas plus qu'il n'est question de se fier au hasard ou à l'inspiration.

Tous les problèmes ne peuvent être résolus en même temps, à propos de la même activité, dans une même séquence. La démarche suppose des retours en arrière, des consolidations, des approfondissements. Les critères de choix des dispositifs sont dépendants des objectifs d'enseignement/apprentissage que le maître se fixe (en s'appuyant entre autres sur le cadrage proposé par les textes officiels) et de la programmation qu'il met en place à court et long terme (sur la semaine, sur l'année). Au moment de la mise en oeuvre effective dans la classe, les facteurs relatifs à l'interaction sociale sont déterminants ; le maître est le garant de la réussite du projet d'écriture dont les caractéristiques (destinataire, enjeu, organisation) ont été définies conjointement avec les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Bronckart, J.P. et al. (1985) *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Groupe EVA (1991) *Evaluer les écrits à l'école primaire*, INRP-Hachette.
- Groupe EVA (1996) *De l'évaluation à la réécriture*, INRP-Hachette.
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980) *Identifying the Organization of Writing Processes* et Flower, L. & Hayes, J.R. The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints in L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds) *Cognitive Processes in Writing* . Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K., Stratman, J., Carey, L. (1987) Cognitive Processes in Revision in S. Rosenberg (Ed.) *Advances in Psycholinguistics* , vol. II : *Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mas, M. (1992) La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école. *Repères* n° 5, p. 43-62.
- Mas, M. (dir.), Garcia-Debanc, C., Romian, H., Seguy, A., Tauveron, C., Turco, G. (1991) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP, Didactique des disciplines.
- Mas, M. (dir.), Romian, H., Seguy, A., Tauveron, C., Turco, G. (1993) *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP, Didactique des disciplines.
- Parsons, A., Woolf, C., Gedye, J. (1990) *Qui suis-je ? Un serpent*. Les chemins de la découverte, Gallimard.
- Turco, G., Plane, S., Mas, M. (1994) Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères* n° 10.