

Écrire – Réécrire : résultats d’une enquête

Sakina Benmoussa, Ecole Normale Supérieure de Constantine, Algérie

Résumé

La réécriture en tant que pratique pédagogique est au centre de nombreux discours en didactique de l’écrit, lieu de convergence de nombreuses approches et ancrages théoriques. Parmi les acceptions de la réécriture, l’activité de transformation d’un produit écrit est la plus retenue. Revenir sur son texte, le (re)travailler de nouveau selon des consignes de production est une situation d’enseignement / apprentissage que la plupart des enseignants de langue pratiquent de plus en plus dans leur classe. De nombreux aspects liés à cette pratique soulignent la complexité de la tâche d’écriture tout en rendant nécessaire le passage par l’explicitation des enjeux que cette même pratique induit : négociation, réflexion et distanciation. Les quelques résultats que nous présentons rendent compte principalement de ces dimensions.

تشكل إعادة الكتابة، باعتبارها ممارسة بيداغوجية، محور العديد من خطابات تعليمية الكتابة، ونقطة تقارب والتقاء بين العديد من المقاربات والأطر النظرية. يُعدُّ تحويل نشاط الإنتاج الكتابي أكثر الأشياء قبولا ضمن ما تقبله أشكال إعادة الكتابة. ذلك أن العودة إلى النص وإعادة صياغته وفقا لمقتضيات الإنتاج الكتابي تشكل حالة تعليم وتعلم يمارسها أكثر فأكثر معظم أساتذة اللغة في أقسامهم الدراسية. هناك مظاهر عدة ترتبط بهذه الممارسة وتكشف مدى تعقيد مهمة الكتابة وتبرر ضرورة الاهتمام بشرح كل الاعتبارات المترتبة عنها: التفاوض والتفكير والتأمل عن بعد. إن النتائج التي نعرضها في هذا المقال تنصب أساسا على هذه الأبعاد.

ملخص

Écrire - réécrire

Écrire c’est réécrire. Ce n’est pas un slogan mais une réalité pédagogique dans la classe de langue. La réécriture est constitutive de l’écriture et doit faire l’objet d’un apprentissage construit, inclus dans tout projet de production écrite. ¹La notion de réécriture est au centre de nombreuses recherches innovantes car elle permet de considérer l’écriture comme un travail et un re-travail du texte.² L’objectif visé, et cela à travers de nombreuses réécritures, est l’acquisition de compétences textuelles transférables. Une réécriture est la trace de la résolution d’un problème d’écriture lié à une difficulté du type d’écrit.

Le terme lui même est employé avec différentes acceptions selon les chercheurs, selon leur origine disciplinaire souligne J. David³. Des termes comme «révision», «retour de l'auteur sur son texte» ou «genèse des textes» se superposent en fonction des focalisations sur les objets d'étude : «brouillons», «manuscrits», «avants textes», ou sur les traces de l'activité : «ratures», «modifications» «variantes».

Le cadre didactique : rétrospective

Les études consacrées à la réécriture et à la révision des écrits appartiennent presque toutes à deux grands domaines de recherche : la psycholinguistique d'une part et la linguistique génétique d'autre part.

-Les études psycholinguistiques

Les travaux de psycholinguistique sur les processus rédactionnels sont fondés principalement sur l'observation de l'activité et l'analyse des verbalisations réalisées par des scripteurs adultes en situation de production d'écrit. La révision dans le modèle rédactionnel est définie comme un sous processus récursif intervenant à tout moment de la production, même sur un texte non écrit (virtuel). La révision dans le modèle des processus rédactionnels⁴, dans le modèle *princeps* de Hayes et Flowers (1980), repris et complexifié par les auteurs (1987) comprend deux composantes : la lecture critique qui est un retour sur tout le texte ou sur une partie de ce texte, pour vérifier le respect du code de l'écrit et la cohérence macro structurale et la mise au point pouvant consister en une réécriture, qui permet d'élaborer la version définitive du texte.

Dans les travaux recensés par Fayol et Gombert en 1987⁵, l'analyse de la révision fait apparaître trois opérations : la détection, l'identification et la modification. L'analyse de la révision, soulignent les auteurs, fait apparaître celle ci comme un processus scindable en composantes autonomes mais séquentiellement organisées et s'interrogent sur l'éventualité d'un apprentissage de la révision.

-La linguistique génétique

La réflexion sur les brouillons, en vue d'analyser à travers les réécritures successives la dynamique de la genèse du texte, ouvre des perspectives nouvelles pour l'étude des processus mis en jeu dans l'activité scripturale.

- La recherche REV : une représentation modélisante de la révision⁶.

La recherche sur l'apprentissage / enseignement de la révision au cycle 3, dite «recherche REV» (1986-1990) entreprise par INRP et dont l'objectif est de «mettre au point des modules d'enseignement / apprentissage de la révision et de produire des outils pour la classe» prolongeant la recherche «évaluation des écrits à l'école primaire» (1984-1990) et la recherche résolution des problèmes «recherche RESO» (1986-1988) a élaboré un certain nombre de concepts et construit des modélisations qui constituent son cadre théorique. La révision de l'écrit en référence aux travaux de l'équipe «REV» est l'une des opérations qui intervient dans le processus rédactionnel. Elle désigne l'opération de retour sur son texte, écrit ou virtuel, en cours d'élaboration ou au terme de l'activité d'écriture. Le rôle central dans la

révision de la prise de décision montre que toute révision peut ne pas déboucher sur une réécriture et a l'avantage de rappeler le caractère interactionnel et cyclique des opérations d'écriture, d'évaluation et de réécriture.

La révision est constitutive de l'activité rédactionnelle car elle permet d'appréhender les différents états d'un texte mais aussi de cerner les procédures d'écriture mises en place par les scripteurs pour résoudre des problèmes d'écriture pour parvenir à la production finale.

Les différentes entrées dans l'écriture selon le point de vue adopté par les chercheurs mettent en évidence l'intérêt et la place accordée à la réécriture.

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons et, cela sur la base de nos observations, de cerner le rapport que les apprenants scripteurs ont de la tâche complexe qui leur est demandée, écrire - réécrire un texte argumentatif : rapport à la tâche et représentation de l'écrit demandé, représentation de la réécriture.

Il s'agit pour nous de circonscrire le rapport à la réécriture, la réécriture, entendue comme une activité de transformation d'un produit écrit. La tâche étant complexe et implique en fait deux activités elles mêmes complexes : écrire et réécrire. La démarche pédagogique mise en place est en fait déstabilisante pour les scripteurs qui n'ont pas pour habitude de revenir sur le produit écrit.

Le rapport à l'écrire - réécrire met l'accent sur le sujet, la notion «de rapport à» est l'ensemble des significations que le scripteur accorde à l'écriture. Il s'agit dans le cadre de ce travail de faire émerger les attitudes des scripteurs en suscitant leurs verbalisations devant leurs productions. C'est cette activité métalinguistique des apprenants mis face à leurs productions, à l'écrit produit, que nous nous proposons d'interroger.

Corpus de référence et public

Les données que nous nous proposons de présenter et d'analyser dans le cadre de ce travail, ont été recueillies auprès d'un groupe d'apprenants de deuxième année de français, dans le cadre de l'enseignement du module d'expression écrite et cela durant la période scolaire 2006 / 2007 à l'école normale Supérieure de Constantine.

Démarche pédagogique proposée et consigne d'écriture

La démarche pédagogique initiée s'inscrit dans deux mouvements complémentaires : réalisation d'un premier écrit, *jet un*, selon la consigne suivante : «Écrire un court texte sur la nécessité de donner ou de ne pas donner de l'argent de poche aux enfants. Présenter votre point de vue en donnant des arguments.» Et d'un retour sur la production selon des consignes de réécriture, *jet deux*. Ce deuxième jet est réalisé à une semaine d'intervalle en classe.

Rapport à la tâche et représentation de l'écrit demandé

- L'écrit argumentatif

Nombreux sont les travaux qui mettent en évidence les difficultés que les apprenants rencontrent lorsqu'ils doivent produire un discours argumentatif en situation écrite. Delphine Pouit et Caroline Golder⁷ soulignent qu'en effet «ils ne produisent que peu de contre arguments, ils développent peu leurs propres arguments. Ces difficultés sont liées à l'ensemble des opérations cognitives (tenir compte des différents points de vue possibles ; activation d'arguments) et linguistiques (manipulation des connecteurs ou le maintien de la cohérence par exemple). Il convient avant tout d'insister sur le caractère intégré de la mise en texte de ses opérations.»

Les auteurs estiment que la production d'un tel discours en situation écrite monologique exige que le sujet ait une vision globale du discours qu'il veut construire et de la façon dont il veut organiser et enchaîner les arguments pour parvenir à sa conclusion.

Les auteurs soulignent aussi que les difficultés à argumenter peuvent également être imputées à un manque de connaissances des arguments nécessaires pour soutenir une position. Pour produire un discours, quel qu'en soit le type, il est en effet nécessaire d'avoir un minimum de connaissances sur le domaine traité. S'agissant du discours argumentatif, ce domaine de connaissances facilite sa planification. Ainsi quand on propose aux élèves un thème qui leur est familier, ils produisent des discours argumentatifs de bonne qualité dans la mesure où ils connaissent les arguments se rapportant à la position qu'ils défendent, mais aussi se rapportant aux positions adverses.

Le rapport des apprenants à l'écrit argumenté dans la situation d'enseignement / apprentissage observée est appréhendée en terme de déficit sur le plan lexical et sur le plan des connaissances culturelles.

« Je n'ai pas le lexique qu'il faut...Les arguments nécessaires...pour répondre au sujet. » [E11]⁸

Les «mots pour le dire» font défaut, de même que les connaissances référentielles; de plus les apprenants ne possèdent pas une représentation élaborée du texte à produire. Le déficit tel qu'il est présenté et, vécu par les apprenants, peut se répartir selon les domaines suivants :

- connaissances référentielles et culturelles

« Oui je n'ai pas d'arguments. J'ai essayé de trouver des arguments, quant je n'ai pas trouvé d'arguments...J'ai écrit comme...J'ai donné des informations...J'ai pas des arguments...Je ne peux pas avoir des arguments comme ça. » [E16]

« Je n'ai pas les arguments qu'il faut pour écrire. » [E17]

- connaissances relatives au fonctionnement de la langue

« Je n'ai pas répondu à la consigne, je n'ai pas assez d'arguments pour répondre au sujet, ni le vocabulaire. » [E 14]

« Je n'ai pas donné beaucoup d'arguments...Je n'ai pas le lexique qu'il faut pour avoir les arguments nécessaires. » [E 11]

« Je n'ai pas les arguments qu'il faut pour écrire. » [E17]

« Je n'ai pas répondu à la consigne...je n'ai pas assez d'arguments pour répondre au sujet...ni le vocabulaire, l'orthographe. » [E 16]

- connaissances relatives au fonctionnement des textes et en particulier le texte argumentatif.

Même si des éléments de réponse ont été fournis et renvoient à une première appréhension du texte argumentatif, l'écrit dans sa dimension réalisation ne préfigure pas de cette représentation. Les réponses obtenues à la question : *Qu'est ce qu'un texte argumentatif?* renvoient à la dimension arguments contre arguments, action sur l'autre dans le but de le convaincre.

En effet, argumenter c'est :

« C'est présenter une idée...pour convaincre les autres. » [Eo4]

« Donner des arguments...Je suis pour et pourquoi je suis pour et pourquoi je suis contre. » [E 14]

« C'est poser un problème ou bien...et chacun va donner son point de vue et ...donner des arguments pour convaincre le lecteur. » [E o3]

La réalisation de cet écrit du point de vue du sujet met l'accent sur d'autres stratégies : la génération des arguments et leur planification

« ...J'ai fait seulement des phrases...J'ai construit des phrases et je les ai raccordées ensemble avec des virgules avec...Des phrases mal construites oui, la plupart mal construites...C'est comme une histoire que j'ai vécue...et que j'ai organisé et...je l'ai raconté. » [Eo9]

« Je ne pense pas que c'est un texte argumentatif, c'est un texte plutôt qui donne des informations seulement...comment dire...comme...je raconte une histoire et je n'argumente pas, je ne donne pas les arguments...J'ai essayé de raconter une histoire...et ce qui se passe à la fin, c'est tout. » (E 14)

Quand les élèves doivent produire un discours argumentatif, ils semblent devoir se confronter à deux ordres de difficultés majeures : la génération d'arguments et l'organisation de ces arguments. En effet dans une tâche de composition écrite, les sujets doivent planifier, c'est à dire, retrouver des idées en mémoire et les organiser. Ces deux difficultés cognitives de « base » ont bien sûr des répercussions importantes sur les opérations textuelles et linguistiques qui permettent la mise en texte de ces arguments. Les difficultés explicitées par les apprenants et le discours métalinguistique développé autour de leur activité d'écriture souligne la prégnance des idées et la difficulté dans l'organisation de ces mêmes idées dans une production.

« Oui, mais dans ma tête, j'ai cru...parce que je ne sais pas me planifier...comment planifier...j'avais pas de plan...j'avais des idées...comment faire alors...alors j'ai un peu...créer une méthode pour

moi, je ne connais pas la méthode...c'est la plus simple que je connais, c'est raconter. J'ai raconté au fil de mes idées. » [Eo9]

Rapport à la réécriture

- La représentation du problème et stratégies de réécriture.

Dans les propos recueillis auprès des apprenants sur la réécriture, les items employés renvoient à la réécriture comme correction des erreurs principalement mais, peuvent aussi signifier dans l'absolu autre chose que corriger des erreurs.

Les occurrences obtenues à propos de la réécriture peuvent être rangées selon le paradigme suivant :

- corriger les fautes ;
- Éviter les fautes : erreurs commises la première fois ;
- Reformuler ;
- Rectifier ;
- Refaire ;
- Changer ;
- Améliorer le texte dans toutes les choses ;
- C'est être plus proche de l'idée qu'avant ;
- Organiser les idées ;
- Trouver de nouvelles idées ;
- Élargir les informations ;

Si l'attitude la plus communément admise par les locuteurs consiste à corriger les fautes, il n'est pas exclu en fait, dans l'absolu, que la réécriture puisse être plus importante et prendre de l'ampleur au niveau même de l'opération de planification : organiser les idées, trouver de nouvelles idées, changer et, de ce fait dépasser les seuls aménagements de surface au niveau local. Si cette attitude dans l'absolu en faveur de la réécriture comme «*changement, transformation*» est effectivement présente dans le discours des apprenants lors des entretiens, le passage « du dire au faire » est moins pertinent dans la mesure où le discours explicatif de ces mêmes apprenants au sujet des stratégies réellement effectuées pour la production du deuxième jet (*jet 2*) révèle un flottement entre leur façon de dire et leur façon de faire.

Selon le modèle de Hayes et al... (1987) les processus de révision et particulièrement le sous processus évaluation est déterminé par la représentation du problème et les stratégies à mettre en œuvre pour le résoudre. La représentation du problème peut être située sur un continuum allant de «mal défini» à bien «défini». Les représentations mal définies correspondent à la simple détection d'un problème. Elles apportent très peu d'informations quant à une solution appropriée.

La lecture du *jet 1* produit par les apprenants et, cela sur la base de la correction et des annotations de l'enseignant ne débouche pas toujours sur une réécriture. Lorsque le dysfonctionnement a été souligné par l'enseignant, l'apprenant lors de sa lecture évaluation n'a pas toujours une représentation précise de la nature du problème et des moyens de le résoudre. Les critères d'évaluation fiables et explicites lui font défaut.

« J'ai relu mes textes et je n'ai pas trouvé... parce que... j'ai une idée à moi et j'ai pas trouvé... j'ai gardé la même idée. J'ai pas trouvé l'incohérence. »
[Eo3]

Dans cet exemple, l'apprenant lors du deuxième jet reproduit exactement le même développement, une argumentation en faveur de l'argent de poche, puisque c'est de cela qu'il s'agit, suivie d'une conclusion qui contredit la position défendue. Le lien conclusion / arguments dans la mesure où il n'est pas perçu par l'apprenant comme contradictoire est repris de la même façon. La gestion des arguments et le lien conclusion / arguments étant mal définis, ils ne peuvent pas alors être l'objet de réécriture.

« Donner de l'argent de poche pour les enfants est avant tout un acte de confiance, mais il faut simplement savoir choisir l'âge et la somme. C'est pour cela que l'argent de poche n'est pas nécessaire aux petits enfants. »
[o3APa]

Ceci permet de rajouter que le retour sur le texte implique nécessairement que ce retour doit être soutenu par une définition de la tâche que se donne le scripteur. Pour Hayes et flowers (1987), sans ce savoir le scripteur demeure passif devant sa propre révision en ce sens qu'il ne recherche pas les transformations à apporter au texte, ne chassant pas sur quoi diriger sa recherche, pour ne laisser place qu'aux corrections qui « sautent aux yeux ». Sur la base de cette définition de la tâche, le scripteur cible la qualité de la structure d'ensemble du texte ainsi que celle des divers passages qui le composent. Cette évaluation implique que le scripteur puisse percevoir et définir avec une certaine précision le ou les problèmes que le texte comporte. Les auteurs soutiennent ici que le scripteur doit détenir un bagage de connaissances déclaratives et procédurales qui permet une juste représentation des problèmes. Le problème mal défini renvoie souvent dans les propos des apprenants à un aveu d'incompétence et à une explication approximative car la tentative de réécriture ne répond pas toujours à l'objectif attendu

« C'est pas vraiment l'égoïsme... J'ai pas trouvé le mot pour exprimer cette idée... elle est un peu ambiguë... » [E14]

La réécriture, afin de préserver l'idée mais pas le texte, est la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis, car « si le scripteur ignore ou ne peut appliquer la plupart des conventions du langage écrit ou, s'il méconnaît ce qui rend un texte compréhensible, il est privé de critères importants pour évaluer sa production. »⁹

- Le dire et le faire

Réécrire, c'est aussi « avoir un texte qui peut être différent. » Les explications fournies par les apprenants sur leurs stratégies de réécriture ne recourent pas leurs affirmations de principe. Les réponses obtenues à la question : Lorsque tu as écrit le jet 2, qu'est ce que tu as fait ? renvoient en effet à la réécriture comme modification :

« J'ai repris les idées principales, j'ai essayé d'éviter les phrases, les mots qui n'ont aucune relation avec le sujet. » [E04]

« J'ai enlevé des phrases, j'ai ajouté des mots » [E14]

« J'ai amélioré mon texte dans toutes les choses, les arguments, les fautes, les incohérences » [E11]

Tu penses l'avoir fait ?

« Je crois que je n'ai rien fait » [E 11]

« Pas vraiment, mais au moins, j'ai éliminé la moitié des fautes. » [E11]

Les explications fournies par les apprenants mettent en évidence un décalage entre leurs façons de dire et leurs façons de faire. Cette prise de conscience a besoin d'être suscitée pour permettre à l'apprenant d'appréhender des phénomènes dont il n'a que l'intuition. Le passage au « faire » passe par la conscientisation de démarches possibles car, apprendre est peut être avant tout prendre conscience des connaissances mais, surtout des difficultés.

- La surcharge cognitive

Le rapport à la réécriture est rendu difficile par le fait que le scripteur est engagé dans une situation d'écriture / réécriture qui le met d'emblée face à la résolution de nombreux problèmes :

« En écrivant...je n'ai pas fait attention...des fois en corrigeant les fautes, j'oublie l'idée et quant je passe à l'idée, j'oublie les fautes... » [Eo8]

Ces difficultés inhérentes à la prise en charge des nombreuses opérations que requiert l'activité pour un scripteur non expert, sont vécues comme un obstacle pour la réalisation de la tâche et rendent par là même, les interventions de ce scripteur inefficaces.

-Le contrat didactique

La nature des tâches à accomplir suppose un contrat didactique clair. La revendication d'une démarche d'évaluation claire est un engagement de l'apprenant à comprendre. L'évaluation dans laquelle le maître n'a pas à se justifier est un obstacle à l'apprentissage.

Le contrat didactique » intégrant le triple espace classique de la relation didactique (celui des variables liées à l'élève, celui des variables liées à l'enseignant, celui des variables liées au savoir a pour fonction essentielle de créer des plages de dialogue entre ces trois familles de variables parfois mises dos à dos. »¹⁰

La relation qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable d'une manière ou d'une autre devant l'autre, ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat, ce qui nous intéresse est le contrat didactique, c'est à dire la part de ce contrat qui est spécifique au contenu » De cette définition, Jonnaert tire trois axes principaux :

- le partage des responsabilités qui s'exprimera par les mouvements de dévolution et de contre dévolution
- Le rôle des règles implicites présentes dans la relation didactique
- La relation que chaque partenaire entretient avec le savoir.

Par «dévolution» l'auteur se réfère au jeu de règles internes au contrat didactique qui fait que l'enseignant peut «dévouer» c'est à dire «demander à l'élève de prendre lui même en charge ses propres démarches d'apprentissage [...] S'il est bloqué dans la situation que l'enseignant lui propose et qu'il ne peut plus avancer dans sa propre démarche d'apprentissage, à son tour, l'élève a le droit (voir le devoir) de réclamer à l'enseignant de reprendre ces fonctions en appliquant une autre règle du jeu que celle de la dévolution. L'élève doit pouvoir «contre dévouer.»

Les mouvements de dévolution- contre dévolution que présente l'auteur ne sont pas partagés dans la situation qui nous intéresse. L'enseignant va gérer une démarche et prend les responsabilités que lui confère par ailleurs sa fonction, celle d'évaluer l'écrit produit selon des critères dont la représentation que s'en font les apprenants est lacunaire ou pas du tout élaborée. Le scripteur non expert a le sentiment d'être dans le vrai car il n'a pas encore amorcé le processus d'appropriation de l'écrit

« J'ai relu mes textes et je n'ai pas trouvé...parce que...j'ai une idée à moi et j'ai pas trouvé...j'ai gardé la même idée...j'ai pas trouvé l'incohérence » [E 03]

L'apprenant ne voit pas l'erreur et ne la comprend pas. J. E. Gombert, cité par C. Tauveron¹¹ Souligne que les lecteurs débutants [...] ont une tendance à privilégier le traitement de niveau lexical. Ainsi, lorsqu'ils ont à détecter des anomalies dans des textes écrits, le seul problème mentionné concerne la signification des mots individuels [...] Par ailleurs, ils sont moins performants que les bons lecteurs dans toute une série de tâches métacognitives portant sur les textes écrits : détection de contradiction et de violation de connaissances préalables, identification de l'idée générale d'un texte.

Rapport aux corrections / annotations de l'enseignant

Les corrections / annotations de l'enseignant sont différemment appréciées par les apprenants. La nouveauté de la situation pédagogique par le biais de la double correction, correction de l'enseignant et réécriture du premier jet selon les indications fournies est d'abord vécue comme une situation d'écriture inédite dont on ne comprend pas encore l'utilité et aussi, comme une situation perturbante.

« On n'a pas l'habitude de savoir nos fautes » [E 11]

« On n'a pas l'habitude de rectifier nos fautes » [E11]

La prise en charge par les apprenants de la deuxième correction pour la production du deuxième jet, met les apprenants face à leur production alors qu'ils avaient l'habitude d'être mis d'abord en face de la note. La lecture du premier jet sur la base de la correction / annotations de l'enseignant ne débouche pas toujours sur une réécriture, soit que la représentation du problème diagnostiqué n'est pas pertinente pour l'apprenant, soit que sa représentation est lacunaire.

- Les annotations sont jugées suffisantes mais la réécriture faite par l'apprenant est présentée comme insuffisante.

- Les corrections / annotations de l'enseignant ont une fonction de guidage pour les uns.

« Sans la correction de l'enseignant, je ne peux pas trouver mes fautes » [Eo8] « oui elles sont suffisantes...mais la faute était la mienne, parce que je ne les ai pas suivies point par point. »

L'autoévaluation de sa propre démarche, l'absence de connaissances déclaratives et procédurales justifient en quelque sorte « l'échec » des tentatives de réécriture.

- Les annotations sont jugées insuffisantes et nécessitent plus d'indications ou d'orientations de réécriture.

Insuffisantes pour les autres, la correction apportée par l'apprenant est limitée car elle ne lui a pas permis de comprendre sur quoi intervenir et comment intervenir.

« Ce n'est pas suffisant, parce qu'il faut prendre en charge tout nous-mêmes » [E17]

« Moi j'ai compris qu'il fallait seulement rectifier les fautes, celles qui sont soulignées. J'ai pas donné de l'importance aux idées. [E11]

« Je n'ai pas bien saisi « nuancez ». [E11]

« Je n'ai pas compris ce qu'il m'a demandé de faire ». [E 11]

- Certaines annotations / corrections de type injonctif notamment ne sont pas comprises par l'apprenant et la fonction de guidage de la correction/ évaluation de l'enseignant dans ces cas ne peut aboutir :

« Je n'ai pas bien saisi l'annotation « nuancez » et quand j'ai posé la question à l'enseignant, il m'a dit...il ne faut pas généraliser la chose, il faut dire « peut être »...Moi, j'ai compris...seulement rectifier les fautes, celles qui sont soulignées seulement. J'ai pas donné l'importance aux idées. » [E11]

«Il ne peut y avoir mobilisation de critères et diagnostic sans conscience métalinguistique J.E. Gombert¹² définit la conscience métalinguistique comme « l'adoption d'une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. » La possession d'une métalangue technique n'est pas une condition nécessaire et suffisante pour attester de cette compétence métalinguistique.

- Certaines annotations ne suscitent pas l'intérêt escompté et n'induisent pas une réécriture

« La répétition...par exemple...ça ne me paraissait pas important... [E11]

« Illisible...confus sur la copie...La première fois, je n'ai pas fait attention et pour la deuxième j'ai changé...j'ai un peu clarifié. [Eo4]

Les apprenants mis face à leurs productions, par un mouvement de mise en perspective et de distanciation, développent une activité métacognitive à même de leur permettre d'entrevoir tous les obstacles mais aussi les nombreuses éventualités propices à une autre prise en charge de leurs productions écrites. C'est ce mouvement de va et vient entre les

réalisations concrètes de production et la réflexion des apprenants sur ces mêmes productions qui peut, s'il est systématisé d'un point de vue didactique, permettre la mise en place de modules d'écriture- réécriture à même de développer des compétences dans le domaine de l'écrit.

L'apprentissage /enseignement de l'écrit doit nécessairement inclure des démarches qui s'appuient sur les propositions et les prolongements de la recherche en didactique de l'écrit. Si les situations d'écrits englobent de fait l'écriture / réécriture comme une composante indissociable de toute activité d'écriture, un apprentissage de la réécriture, loin d'être une affirmation de principe, induit de nouvelles problématiques et de nouveaux enjeux.

¹J. David. *Écrire c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier.* Le Français aujourd'hui N° 108. P 17

²Y. Reuter. *Enseigner et apprendre à écrire.* ESF

³J. David. *La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique.* Repères N° 10, p 3

⁴G. Debanc. *Intérêt des processus rédactionnels pour la didactique de l'écriture.* Pratiques N° 49

⁵M. Fayol. J. E. Gombert. *Le retour de l'auteur sur son texte ; Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques ;* Repères N°7

⁶G. Turgo, S. Plane, M. Mas. *Construire des compétences en révision au cycle trois de l'école primaire;* Repères N°10. 1994

⁷D. Pouit, C. Golder. *Peut- on faciliter l'argumentation écrite ?* Archives de psychologie, 1996, 64, p 179-180

⁸Les indications entre crochets renvoient à l'identification des enregistrements réalisés par nous.

⁹Deschènes-1988, p90. Cité par Guy Boudreau. *Les processus cognitifs en production de texte au post secondaire. In vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* Gérard- Raymond Roy. Lafontaine et al.

¹⁰Philippe Jonnaert : « dévolution versus contre dévolution : un tandem incontournable pour le contrat didactique » dans *au-delà des didactiques.* De Boeck-Duculot 1996.

¹¹J. E. Gombert ; *Le développement métalinguistique.* PUF. 1990, p 20. Cité par C. Tauveron ; *Stratégies évaluatives des élèves de CE / CM. Leur discours évaluatifs.* p 66

¹²J. E Gombert. *Opus cité.* P11 in C. Tauveron ; *Opus cité* p 146, 147.