

Du brouillon aux écrits intermédiaires *partagés* : quels déplacements dans le champ de la didactique de l'écriture ?

Séverine De Croix (UCLouvain, Belgique)

Érick Falardeau (ULaval, Québec)

Dominique Ledur (Ephec Education, Belgique)

Christophe Ronveaux (Université de Genève, Suisse)

L'appellation d'« écrits intermédiaires » couvre toutes sortes de notions (l'avant-texte, le brouillon, le manuscrit, la planification, l'écrit provisoire, la note, etc.) et renvoie à des activités langagières diverses (la révision, le raturage, la reformulation, la réécriture, la régulation, etc.). Toutes ces notions, d'une part, évoquent peu ou prou un écrit ou une trace scripturale qui *précède* le texte final, celui qui sera *rendu public* pour une évaluation ; d'autre part, elles indiquent l'attention à un processus ou à une énonciation plutôt qu'à un énoncé accompli ou à un produit textuel achevé. Depuis une cinquantaine d'années, les écrits intermédiaires des apprentis scripteurs font régulièrement l'objet de l'attention des chercheur.e.s en didactique du français (cf. les numéros de *Pratiques* de 1995, 2000 ; le numéro de *Linx* de 2004) et plus récemment la dernière livraison de la *Revue hybride de l'éducation* (Tremblay, Turgeon & Gagnon, 2020). Leur définition a évolué vers l'idée que les écrits intermédiaires ne sont pas des objets normés, des versions améliorables d'un texte évaluable, mais des traces matérielles d'opérations diverses qu'il conviendrait d'observer pour elles-mêmes pour mieux accompagner le développement de capacités langagières. Cet effort de clarification traduit pour de nombreux auteurs et autrices la difficulté de se départir d'un modèle du texte, conçu à partir d'une « genèse perfectisante » (Lebrave, 1983).

Pour ce volume de la collection « Recherches en didactique du français », nous avons opté pour une définition large qui encourage la confrontation des objets et des méthodologies de recherche. Pour nous, les *écrits intermédiaires partagés* couvrent toutes les traces écrites produites à l'école dans le cadre de tâches scolaires, qui font l'objet d'une attention explicite, de la part des différents acteurs de la classe, élèves et enseignants, comme objet d'études et de commentaires. Ils comprennent donc toutes les traces scripturales produites, discutées, annotées, commentées, raturées dans un collectif scolaire impliqué dans leur énonciation. Sont exclus de cet ensemble les écrits fixés sur un support en vue de leur évaluation, rédigés en solitaire, dans la performance d'une épreuve certifiante. Cette définition générique englobe autant les premières traces graphiques et schématiques produites au début d'une tâche de production longue que les réécritures effectuées dans le cours d'une lecture d'albums ou d'œuvres littéraires, que les notes de savoir ou les « écrits transitoires » (Garcia Debanc et al., 2012) formulés au cours de sciences.

Commençons par retracer la genèse de la notion d'écrit intermédiaire avant de décrire ses caractéristiques, ses fonctions puis d'envisager le rôle spécifique des interactions autour de celui-ci dans le cadre de la classe.

1. L'étude du processus d'écriture

L'intérêt porté aux brouillons et aux écrits intermédiaires découle de l'intérêt porté progressivement par les chercheurs, les formateurs et les enseignants au processus d'écriture. Comme le précisent Garcia-Debanc et Fayol (2002), depuis les années 1980, un certain nombre de travaux en didactique de l'écriture font en effet référence à des recherches psycholinguistiques sur les processus rédactionnels. Le modèle le plus diffusé en didactique, qui a permis des avancées importantes dans l'apprentissage de la production écrite, est sans doute celui de Hayes et Flower. Il repose schématiquement sur trois processus itératifs qui permettent de décrire l'activité scripturale : la planification, la textualisation et la révision, l'ensemble de ces opérations étant placées sous le contrôle du processus métacognitif. Il souligne également le rôle de l'environnement de la tâche (tâche, environnement social et/ou physique) et de la mémoire à long terme du scripteur (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André & Charron, 2022).

Avec ce modèle, l'attention se déplace peu à peu de l'analyse linguistique des écrits à la prise en compte du processus rédactionnel, ce qui suscite un investissement dans des démarches de conception d'aides pour l'écriture et la réécriture ainsi qu'une réflexion sur les régulations des activités d'écriture en classe (Garcia-Debanc, 2002, p. 45).

2. De la notion de brouillon et d'avant-texte à celle d'écrit intermédiaire

Cet intérêt s'est d'abord concrétisé en génétique textuelle par une analyse des brouillons de scripteurs, experts ou apprentis. Considérés par Lebrave (1983) comme un avant-texte, le « manuscrit de genèse » comporte généralement « des corrections, biffures, remplacements, suppressions, ajouts... en nombre plus ou moins grand selon l'auteur et selon le type d'avant-texte » (p. 12). Si Lebrave refuse d'adhérer à l'idée d'un texte parfait, il n'en est pas moins vrai, selon lui, que les variantes ne sont pas gratuites et que leur succession chronologique au sein du processus de genèse a pour but d'éliminer erreurs et imperfections. Le brouillon évoque donc une trace scripturale orientée vers le produit final. Lebrave ajoute que deux phases s'entremêlent dans ce travail sur les brouillons : des étapes de lecture (immédiates ou tardives) sont entrecoupées de réécritures, et les corrections sont selon lui davantage des effets de lecture que des effets d'écriture (p. 21). Dans la même ligne, Fabre-Cols (2004) souligne que le manuscrit est le lieu d'une confrontation permanente entre écrire et lire, la lecture apparaissant comme une activité métalinguistique et métadiscursive qui accompagne les moments d'écriture.

Prolongeant la définition de la notion de brouillon, Alcorta (2001) formule aussi l'hypothèse que « le brouillon n'est pas la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà là, « prêt dans la tête », mais qu'il participe de l'extérieur à la construction de l'architecture mentale du scripteur » (p. 98).

Sur un plan didactique, le brouillon apparaît comme une nécessité qui ouvre un espace intermédiaire précédant le produit final destiné à éviter que l'élève ne se précipite dans son texte et à l'amener à le reprendre, le réviser, le corriger (Alcorta, 2001, p. 97-98). Pourtant, dans les pratiques de classe, les usages du brouillon scolaire n'apparaissent pas toujours rentables : comme objet scolaire institutionnalisé, le brouillon, premier jet textuel et linéaire, « rétrécit et fige le processus scriptural » en installant la représentation d'une production écrite en deux temps, l'écriture d'un premier jet, puis la copie au propre avec d'éventuelles modifications orthographiques ou mises en conformité avec les normes linguistiques, discursives, textuelles, génériques (Kervyn & Faux, 2014, p. 3).

Comme on le voit, sous l'impulsion de travaux novateurs sur la production écrite des élèves (notamment Hayes & Flower, 1980 ; Schneuwly, 1988 et de Garcia-Debanc (1990, 1995) et sur les brouillons (Lebrave, 1983 ; Fabre-Cols, 1987/1990, 2004 ; Lamothe-Boré, 1998; Alcorta, 2001), il semble admis que l'observation des productions qui précèdent le texte final facilite la compréhension du développement du langage écrit et des compétences scripturales. Ainsi, peu avant les années 2000, le terme « écrit intermédiaire » se substitue fréquemment à celui de brouillon, d'avant-texte ou de premier jet lorsqu'il s'agit d'en souligner la dimension explicitement réflexive en tant qu'« instrument au service de la cognition » (Boré, 2004, p. 42). Le terme « écrits intermédiaires » apparaît « dans des travaux (Bucheton & Chabanne, 2000 et 2002) qui cherchaient à donner un statut à des formes d'écrits scolaires jusque-là peu visibles, et à mettre en valeur ce qui était en jeu non plus seulement dans le seul apprentissage de l'écrit et de ses normes, mais dans l'acte même de travailler avec l'écrit. L'intérêt se déportait ainsi du produit fini pour se tourner vers le processus lui-même, et ses effets en retour sur le scripteur, mais aussi sur les gestes professionnels de l'enseignant en charge d'accompagner l'utilisation de ces écrits » (Chabanne, 2011, p. 7). L'écrit intermédiaire réfère à « tout ce qui précède (...) l'élaboration de produits finis, tout ce qui permet cette élaboration », qu'il s'agisse des annotations portées sur un écrit (soulignements, intertitrages, etc.), des premières notes ou listes, des premiers schémas..., même très brouillonnants, par lesquels « passent tous ceux, même experts, qui se lancent dans des travaux écrits » (Chabanne, 2011, p. 8).

Examinons à présent de façon plus approfondie les caractéristiques de ces écrits qualifiés d'intermédiaires.

3. Les caractéristiques, fonctions et spécificités des écrits intermédiaires

3.1. Les principales caractéristiques des écrits intermédiaires

La notion d'écrit intermédiaire désigne tout d'abord l'écriture comme **processus** : l'écrit est considéré comme « le motif et le support d'une activité, l'écriture » (Chabanne, 2011, p. 12). Elle souligne que le texte est la manifestation d'un travail, d'un combat avec les notions et les formes langagières, d'un effort de formulation, planification, conceptualisation (Chabanne, 2011).

Se pencher sur les écrits intermédiaires produits par un élève revient ainsi à observer des « **traces** mêmes de l'apprentissage, de ses avancées et aussi de ses dévoiements » ; en ce sens, les écrits intermédiaires constituent un « **observatoire individuel des élèves au travail** » (Chabanne, 2011, pp. 12 et 17). Même s'il importe de se rappeler que l'on n'a jamais réellement accès à la boîte noire, que « le brouillon ne garde que des traces ou des indices » sans permettre de déterminer avec assurance « à quoi obéissent les mouvements de réécriture » (Boré & Docquet, 2004, p. 16), l'observation des écrits intermédiaires offre une voie d'accès – imparfaite, provisoire – aux formes du développement langagier, dans toute leur diversité.

L'écrit intermédiaire se définit aussi par son **caractère médiat** (médiation entre deux sujets, deux discours, le sujet et lui-même) et **transitoire** (intermédiaire entre deux états d'un écrit, deux états de pensée et liés à des situations précises de travail) (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 20). À cet égard, les écrits intermédiaires se distinguent des brouillons car ils ne sont pas exclusivement orientés vers le produit fini (Doquet, 2011); car leur archivage permet une réutilisation ultérieure (pensons par exemple aux traces consignées dans des carnets de notes, cahiers d'expérimentation...) (Chabanne, 2011). En effet, la progression vers la version finale d'un texte ne consiste pas uniquement à mettre en œuvre des opérations de révision (qui impliquent parfois des refontes complètes ou des réorientations radicales), mais aussi à produire un « **épaississement** » (Bucheton, 2014) du texte « qui s'explique par une maturation du matériau intellectuel ou imaginaire dont il n'est qu'une expression » (Chabanne, 2011, p. 10).

Le **caractère social** constitue une autre caractéristique importante des écrits intermédiaires. Les actions et les interactions autour de ces écrits intermédiaires, fondamentales dans le « déploiement » de l'écriture mais plus généralement dans l'élaboration d'une pensée, révèlent en effet le caractère social de cette activité souvent présentée comme solitaire (Chabanne, 2011). Les écrits intermédiaires appellent des échanges, des discussions, des annotations, bref une activité collective qui alterne avec les phases d'écriture individuelle. Ces interactions à l'oral ou à l'écrit impliquent diverses formes de collaboration, pouvant aller jusqu'à la corédaction ou coélaboration, soit la rédaction ou la réécriture d'un texte ou de parties d'un texte à plusieurs mains – nous y reviendrons dans le point suivant.

En outre, les écrits intermédiaires sont fréquemment identifiés par leur **caractère réflexif** : en tant qu'écrits de travail, ils jouent un rôle fondamental dans la construction et l'appropriation des notions enseignées (Chabanne & Bucheton, 2002). Non seulement, l'élève va, en écrivant, adopter une posture réflexive, mais la conservation des écrits intermédiaires en tant que traces et états antérieurs d'une production confèrent à ces derniers une valeur, celle d'une pensée en construction. Les écrits intermédiaires des élèves révèlent des compétences en construction, sur

lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour « aborder l'enseignement de l'écriture (notamment de la langue) avec la technicité nécessaire à l'objectivation et à la construction d'un outillage efficace » (Docquet, 2018).

Dans ses usages scolaires, les écrits intermédiaires apparaissent comme des **écrits personnels qui accompagnent la réalisation des tâches**, sont produits par les dispositifs d'enseignement et soutiennent l'action individuelle et autonome des élèves (Cellier & Dreyfus, 2002). Ils sont enfin le plus souvent des écrits **libres, non programmés et non orientés vers une forme textuelle précise**, qui permettent aux élèves d'exploiter différents codes sémiotiques et d'utiliser différents genres discursifs et textuels. C'est d'une certaine façon le sujet scripteur qui explore, choisit, élabore la forme spécifique de l'écrit qui l'aidera au mieux dans l'élaboration des différentes tâches induites par les dispositifs (Cellier & Dreyfus, 2002).

3.2. Les écrits intermédiaires, un outil dans quel but ?

Comme nous venons de le voir, les écrits intermédiaires, à la différence du brouillon, ne sont pas des versions perfectibles d'un texte, mais appartiennent à la catégorie des écrits réflexifs qui accompagnent la construction du sujet scripteur (Cellier & Dreyfus, 2002). Chabanne et Bucheton (2000) assignent trois fonctions à ces pratiques langagières réflexives : **penser, apprendre et se construire** (p. 2).

Les productions intermédiaires permettent, tout d'abord, de penser. Elles accompagnent les avancées conceptuelles (Cellier & Dreyfus, 2002), la construction de savoirs et développent le langage qui rend possible le travail de la pensée : observer, décrire, comparer, trier, émettre des hypothèses, modéliser, élaborer des synthèses provisoires... (Chabanne & Bucheton, 2000).

La mise en commun de ces écrits permet, ensuite, d'apprendre. Le scripteur prend conscience qu'il énonce une idée susceptible d'être objet d'intérêt. Celle-ci est interrogée, évaluée, discutée par les pairs et l'enseignant qui contribuent à la faire évoluer. Ce travail collectif conduit à la conceptualisation et à l'appropriation de notions.

Enfin, les écrits intermédiaires « sont fondateurs de la construction de l'identité et de la conscience du sujet écrivant » (Chabanne & Bucheton, 2000, p. 3). Ils constituent une médiation entre le scripteur et lui-même. Ce sont des traces que ce dernier revisite ou qui lui permettent de prendre conscience du chemin parcouru.

Sur le plan didactique, porter attention aux processus d'écriture a, en outre, pour objectif un changement de regard sur les modifications apportées à un texte. Les variantes loin de constituer des erreurs, des manques, des déficits sont révélatrices du processus d'apprentissage. Une telle conception autorise l'élève à tâtonner. De son côté, l'enseignant focalise davantage son attention sur les indices de la démarche de l'élève et adopte une posture d'interprétation (Chabanne & Bucheton, p. 21).

3.3. Des conditions à réunir pour reconnaître et fonder le statut des écrits intermédiaires

Afin de donner un statut scolaire à ces écrits transitoires, il est nécessaire, selon Chabanne et Bucheton (2000), de réunir plusieurs conditions matérielles : du temps, des supports identifiés et des formes de travail (pour produire, faire circuler, réutiliser) (p. 3).

Lors des étapes de planification comme de révision, il est indispensable de prévoir un **temps** confortable pour jeter des notes, griffonner, organiser des idées, raturer, annoter, modifier, reformuler, explorer d'autres voies... Selon Chartrand (2013), le temps alloué à la révision dans le processus d'écriture est fréquemment beaucoup trop court et le moment réservé à ces transformations trop proche de la textualisation.

Donner à ces écrits une existence matérielle suppose aussi d'identifier des **supports** variés, de privilégier des formes libres : griffonnages, listes, carnets de notes, cahiers de travail ou d'essai, dossiers préparatoires, tableau d'affichage, cartes conceptuelles.

La dernière condition énoncée par Chabanne et Bucheton concerne les **formes de travail** pour produire ces écrits, les faire circuler, les réutiliser. Il s'agit de définir « le mode de travail – (individuel, par 2, etc.), le mode de mise en commun (interlectures, annotations...) et le mode de retravail (réorganisation du texte, copié-collé, prélèvements...) » (p. 3).

4. Les écrits intermédiaires *partagés* : les relations entre les écrits intermédiaires et les interactions

Le collectif occupe une place centrale dans la production, l'exploitation et la diffusion des écrits intermédiaires. Déjà en 1972, les rédacteurs du Plan Rouchette reconnaissent l'importance du camarade qui apporte un « regard neuf » dans le processus de révision (Boré, 2000). Selon Fabre-Cols, le sujet scripteur se construit dans l'altérité : l'intersubjectivité se pratique dans la continuité entre parler et écrire, notamment par le biais des avant-textes oraux et autres formes de « rédaction conversationnelle » comme la dictée à l'adulte (2004, pp. 22-23). Le scripteur ne peut, en effet, selon Bucheton, « construire sa posture, qu'au sein d'une communauté discursive où s'échangent des points de vue et des savoirs hétérogènes », ce qui conduit Boré à souligner le rôle prépondérant de la médiation orale dans l'élaboration des écrits scolaires et les effets de la situation didactique sur l'écriture elle-même (Boré, 2004, p. 43).

Les interactions et la collaboration entre élèves constituent une voie efficace pour procéder à la production et à la révision des textes. Les élèves peuvent ainsi être invités à planifier un texte en sous-groupe, à échanger des idées, des pistes pour le texte à venir (Tremblay, Turgeon & Gagnon, 2020) ; à lire le texte d'un pair, à y réagir en tant que lecteur.ice, à l'annoter, à formuler des conseils pour la reprise et l'amélioration de ce dernier ; à réécrire ou préparer la publication du texte ensemble, etc. La réception des réactions et des conseils, comme la formulation de ces derniers, sont bénéfiques au développement des compétences scripturales (Crinon et al., 2008; Crinon & Marin, 2014). Lorsque les situations didactiques génèrent des interactions entre pairs au cours desquelles les apprenants négocient, expliquent et réfléchissent non seulement sur le contenu mais aussi sur la langue, les élèves tirent profit de leurs

connaissances mutuelles et prennent en compte un nombre élargi de révisions (Allal, 2018). Et lorsque plusieurs élèves sont impliqués dans la réélaboration du texte, ils prennent en considération un nombre plus important d'aspects du texte que lorsqu'ils se contentent de se proposer l'un à l'autre des corrections (Allal, 2018).

La collaboration avec l'enseignant.e joue également un rôle clé dans divers dispositifs didactiques d'accompagnement de l'écriture (par exemple, les entretiens menés avec les jeunes auteur.e.s formalisés par Calkins, Hartman & Ryder White, 2018) et permet d'adresser aux élèves des rétroactions spécifiques, propices au développement de la qualité des textes comme à celui des compétences du scripteur, de la scriptrice.

Si chacun s'accorde aujourd'hui sur l'importance des interactions et de la collaboration, peu de recherches ont examiné les conditions de production et de reprise des écrits intermédiaires sous l'angle d'une *énonciation partagée*. L'observation fine des effets et déterminants du partage sur les opérations de distanciation progressive d'élèves en situation de classe pose en effet des questions méthodologiques et praxéologiques de taille. C'est vers cet objectif que tendent les contributions réunies dans ce volume : examiner les formes et les rôles des interactions (tant avec l'enseignant.e qu'avec les pairs) dans la production et les transformations des écrits intermédiaires, inventorier les dispositifs d'enseignement et de formation qui les favorisent dans les contextes collaboratifs actuels, etc.

5. Présentation de l'ouvrage

La réflexion qui a conduit à la publication de ce volume s'est développée autour de trois axes, parfois mobilisés simultanément dans certaines contributions ; ils portent sur les apprentissages, les dispositifs d'enseignement et les pratiques de formation qui permettent l'étude des écrits intermédiaires partagés.

Dans l'axe des **apprentissages**, nous nous sommes interrogés à propos de ce que nous révèlent les traces que constituent les écrits intermédiaires ainsi que les interactions langagières qui les accompagnent sur les savoirs et savoir-faire en construction des apprenants. Nous avons également questionné le rôle joué par les pairs dans la production, la réception et le travail de réécriture de ces écrits intermédiaires. La progression – attendue ou réelle – du scripteur est aussi étudiée sous l'angle de l'influence des écrits intermédiaires partagés : les élèves développent-ils leurs compétences scripturales, s'approprient-ils des notions et savoirs disciplinaires ?

S'inscrivant dans ce premier axe, Olivia Lewi (texte 6) s'est intéressée à la façon dont les écrits intermédiaires favorisent le développement chez les élèves d'une posture d'auteur en même temps qu'une posture de lecteur/commentateur. Elle analyse les effets d'un dispositif d'enseignement fondé sur les pratiques d'annotations des textes des élèves par leurs pairs dans une classe de troisième. Les élèves ont produit des écrits créatifs et ont réinvesti dans des productions les procédés d'écriture ainsi que les thèmes de réflexion observés dans des textes

littéraires. La chercheuse montre comment le dialogue qui s'instaure entre les élèves lors de la production de ces écrits intermédiaires partagés favorise les apprentissages des lecteurs et des auteurs, quoique le transfert des compétences critiques de lecteurs à celles d'auteur demeure complexe.

Martine Jaubert et Maryse Rebière (texte 5) traitent quant à elles d'un corpus extrait d'un projet construit par une enseignante qui croise écrits et oraux, individuels, collectifs, intermédiaires, controverses nourries d'apports scientifiques dont les énoncés ne relèvent pas de l'évidence. Dans leur contribution, les chercheuses étudient les effets, sur la réécriture par deux élèves, du dispositif complexe d'écrits partagés mis en œuvre en classe de sciences en CM2 (élèves de 10-11 ans). L'analyse montre que le dispositif étudié conditionne une réelle appropriation des savoirs disciplinaires, tant langagiers que cognitifs : chaque élève présente en effet en fin de module un texte acceptable en raison de son ancrage énonciatif en sciences et de la construction d'une posture de « sujet scientifique » qui met à distance sa part de subjectivité. Le seul partage des textes entre les élèves ne suffit bien entendu pas aux apprentissages : le rôle de l'enseignant se révèle crucial dans la conception et la gestion du dispositif, que ce soit sur le plan du choix des énoncés donnés à critiquer, de l'alternance des modalités organisationnelles ou du croisement d'expériences, de lectures, de la convocation d'écrits externes à la classe et de savoirs construits antérieurement.

L'axe des **dispositifs d'enseignement** a permis de documenter un certain nombre de dispositifs didactiques qui soutiennent les dynamiques d'articulation du collectif et de l'individuel favorisant la production et l'évolution des écrits intermédiaires. Quelles formes d'écrits intermédiaires sont suscitées par ces dispositifs, avec quelles visées ? Comment comprendre la façon dont les enseignant.e.s recourent aux écrits intermédiaires et programment, pilotent le travail ainsi que les échanges autour de ceux-ci ?

S'inscrivant dans ce deuxième axe, Véronique Magnant (texte 1) étudie dans sa contribution un dispositif de partage des écrits intermédiaires mis en œuvre par une enseignante de Cours Préparatoire (CP, élèves de cinq à sept ans) en français et en sciences du vivant (SVT). Les écrits des élèves sont l'occasion d'échanges langagiers, portant sur les réussites et les dysfonctionnements, sur les stratégies adoptées ou à adopter. Cet article s'intéresse principalement à la façon dont l'enseignante mobilise les écrits intermédiaires afin d'enseigner les spécificités des genres de discours produits dans ces disciplines. L'analyse du corpus recueilli montre que les élèves effectuent à travers les échanges en classe des apprentissages tant sur le plan de l'oral que de l'écrit, la coactivité langagière étant étayée par les relances verbales de l'enseignante. Ils apprennent ainsi, dès le CP, les prémisses de la relecture.

Catherine Tobola Couchepin (texte 2) s'interroge sur les dispositifs mis en œuvre par les enseignants pour soutenir les élèves dans la mobilisation de leurs capacités scripturales. Partant des progressions dégagées dans des textes produits par des élèves de 9-10 ans confrontés à la production d'un genre de texte argumentatif dans une vingtaine de classes de Suisse romande, la réponse au courrier des lecteurs (RCL), la chercheuse montre que le travail par genre de texte soutient le développement des capacités scripturales. En observant plus finement ce qui se passe concrètement dans les classes, trois éléments sont significativement corrélés avec les progressions des élèves : les régulations interactives de haut niveau qui ouvrent des

débats réflexifs et permettent de verbaliser les dimensions du genre ainsi que les stratégies de production ; les outils construits avec les élèves tels que les aide-mémoires, les grilles d'évaluation critériées et les guides de production et l'implication des élèves dans la construction des outils, mais également dans leur mise à l'épreuve accompagnée.

L'article de Claudine Garcia-Debanc (texte 3) porte quant à lui sur un dispositif d'accompagnement de l'écriture, le « grand brouillon », un support de grand format qui induit la possibilité de nombreux ajouts dans le texte soumis à la réécriture et qui favorise la mise en œuvre d'un brouillon instrumental par la rédaction de brouillons successifs. À partir d'un échantillon de textes d'élèves du primaire et d'entretiens semi-dirigés, la chercheuse tente de voir dans quelle mesure la mise en place du dispositif du « grand brouillon » a favorisé la formulation de remarques critiques de lecteurs pertinentes, particulièrement dans la détection de problèmes de cohérence ou de cohésion. Elle examine également la pertinence des solutions proposées par les élèves pour résoudre ces problèmes de cohérence et de cohésion textuelle. Elle interroge enfin les modalités retenues par les enseignants pour conduire un tel travail : la part réservée au travail individuel, en binômes, en groupes plus nombreux ou en groupe classe ; le choix de modalités orales ou écrites ; l'éventuel recours au numérique, plus particulièrement au tableau blanc interactif. L'analyse montre que la tâche-problème d'écriture proposée ainsi que le changement de format induisent une intense activité de réécriture de la part des élèves et favorisent les interactions orales centrées sur la comparaison entre les différentes solutions proposées par les élèves.

Plusieurs contributions s'inscrivent à la fois dans l'axe des apprentissages et dans celui des dispositifs. C'est notamment le cas de celle d'Érick Falardeau, Jessica Giannetti, Stéphanie Saint-Onge et Marie-Andrée Lord (texte 4), qui s'interrogent sur l'impact de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et des rétroactions par les pairs en 5^e année primaire (élèves de 10-11 ans), dans le cadre de la production d'une lettre d'opinion. Cette étude mixte s'appuie sur la collecte de données à la fois quantitatives et qualitatives. L'analyse quantitative a pour but de comparer la performance en écriture avant et après la mise en œuvre d'un dispositif qui se décline sous trois formes, dans trois groupes : enseignement explicite et rétroactions des pairs autour des écrits intermédiaires, enseignement explicite et écriture individuelle, pratique habituelle et ordinaire de l'enseignant. L'analyse qualitative porte sur les types de rétroactions que produisent les élèves du premier groupe lorsqu'ils sont invités à interagir en trios à propos des écrits intermédiaires et permet de mesurer le contrôle des élèves sur les stratégies enseignées et leur autorégulation. Les résultats de la comparaison des pré- et post-tests révèlent que les trois groupes ont progressé de façon importante au cours de l'étude ; toutefois, les deux groupes qui ont bénéficié d'un enseignement explicite se sont améliorés davantage. Si l'analyse quantitative permet donc de montrer un effet de l'enseignement explicite, elle ne met pas en évidence un effet significatif de la rétroaction par rapport à l'écriture individuelle. L'analyse qualitative nuance et enrichit cette première conclusion. Le regard porté sur les échanges à propos des écrits intermédiaires permet de déceler une activité métacognitive, des rétroactions sur le

processus, des traces d'autorégulation, même si les rétroactions sur la tâche dominant et que l'accompagnement de l'enseignant semble déterminant.

De leur côté, Marine André, Geneviève Hauzeur et Patricia Schillings (texte 7) se sont intéressées à l'activité de révision de deux dyades homogènes d'élèves de 13 ans, dans le cadre de quatre séquences didactiques successivement consacrées à la production d'un récit, d'une lettre de demande, d'un texte d'opinion et d'un compte rendu critique de lecture. Inspiré par les travaux de Allal (2015, 2018) sur la corégulation dans les activités de production textuelle, le dispositif sur lequel repose cette étude a été conçu par une enseignante pour sa classe de deuxième année de l'enseignement secondaire. Il suit un canevas identique dans chaque séquence : modelage de stratégies de planification, premier jet individuel, modelage de stratégies de révision ciblées sur la cohérence textuelle, révision du texte d'un pair, échange en dyade, révision individuelle de son propre texte suivie d'une pause métacognitive, étayage en relation avec les erreurs locales. Dans leur étude, les chercheuses analysent les commentaires écrits et oraux proposés par les élèves lors de phases de révision collaborative en dyade et les traces du double étayage (modelage et interactions entre pairs) dans les textes finaux. Il s'agit de vérifier si les élèves convoquent les stratégies enseignées, s'ils développent l'autorégulation et si la production finale présente une amélioration de la cohérence textuelle. Les résultats permettent de souligner l'effet du dispositif : le double étayage contribue à aider les élèves à s'autoréguler. Ils mettent en lumière que les commentaires formulés lors des échanges en dyade s'appuient sur les démarches de révision enseignées. Les productions finales s'améliorent et intègrent les suggestions de révision. Par ailleurs, des transferts sont observés au fil des séquences, d'un genre textuel à un autre. Enfin, la diminution des propositions de révision au fil des séquences pourrait s'interpréter comme des traces de conduites d'autorégulation (Allal, 2015).

Dans l'axe centré sur les **pratiques de formation**, deux dispositifs portant sur l'articulation entre écrits intermédiaires et échanges autour des textes sont dépliés. Sur quels principes reposent-ils ? Par quelles démarches et activités se concrétisent-ils ? Comment sensibilisent-ils à l'intérêt du recours aux écrits intermédiaires partagés ? Aident-ils les (futurs) enseignants à voir naître le sujet écrivant dans le texte qu'il écrit et dans les réactions qu'il produit à propos des textes des autres ou de son propre texte ? Observe-t-on des traces d'appropriation de ces démarches dans les planifications didactiques ou dans les pratiques d'enseignement effectives ?

Deux articles s'inscrivent dans l'axe centré sur les pratiques de formation. La contribution de Marielle Wyns et Isabelle Roels fait état de travaux réalisés dans le cadre d'un cours de « Didactique de l'écriture » organisé en deuxième année de formation de futurs instituteurs. Elles y comparent les effets de deux dispositifs mis en œuvre dans deux classes différentes : le premier est basé sur un apprentissage implicite, le second relève de l'explicitation des enjeux et de stratégies de rétroaction. Elles ont cherché à savoir si l'introduction d'une séquence

d'explicitation des enjeux et stratégies de rétroaction dans la formation des futurs enseignants avait un effet sur la posture d'étayage qu'ils adoptent lors de la lecture du texte de l'élève et lors de la formulation du feedback, ainsi que sur la qualité de ce feedback. Après avoir analysé les caractéristiques des feedbacks formulés sur un premier jet d'élève en pré- et post-tests, elles ont identifié les éléments de formation qui ont fait évoluer, d'une part, leur regard sur les écrits d'élèves, et d'autre part, le contenu et la formulation de leurs rétroactions. Les deux formations semblent contribuer à leur faire prendre conscience de la nécessité d'équilibrer les feedbacks ; elles permettent également de souligner les réussites et de valoriser le processus.

Enfin, dans leur article, Séverine De Croix et Dominique Ledur examinent, dans une visée compréhensive, le recours aux écrits intermédiaires et aux échanges entre pairs tels qu'ils sont conçus et programmés par une vingtaine d'enseignant.e.s débutant.e.s, belges et québécois.es, dans leurs séquences d'enseignement de l'écriture. Les chercheuses interrogent la place accordée aux écrits intermédiaires et aux échanges à leurs propos, leur(s) forme(s), les moments où ils sont prévus et l'exploitation par l'enseignant de ces écrits intermédiaires partagés. Les résultats de cette analyse de séquences d'écriture mettent en évidence l'attention manifeste portée aux écrits intermédiaires lors des étapes de planification et de révision et aux interactions entre pairs destinées à conduire les élèves apprentis scripteurs à prendre en compte un nombre élargi de révisions. Toutefois, ce travail reste focalisé sur le produit fini plus que sur le processus et sur la clarification de l'activité de réécriture. Des rétroactions spécifiques et plus systématiques des enseignants seraient elles aussi susceptibles d'aider les jeunes scripteurs à concevoir, gérer, contrôler les différentes strates d'élaboration de leurs textes. Ces conclusions conduisent à formuler quelques premières propositions utiles en formation initiale et continue ; elles visent, prioritairement, à contribuer à modifier le regard sur les productions, à faire évoluer la représentation des enseignant.e.s (débutant.e.s) à propos des écrits.

Bibliographie

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettre, 3*, 1-14.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of writing research*, 10 (1), 25-60.
- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écriture. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>
- Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges* [Thèse de doctorat, Toulouse/Louvain-la-Neuve]. <http://hdl.handle.net/2078.1/33424>
- Boré, C. (2004). Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 144, 42-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0042>
- Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 105-106, 23-49.
- Boré, C. & Doquet-Lacoste, Cl. (2004). La réécriture : questions théoriques. *Le français aujourd'hui*, 144, 9-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0009>

- Boré, C. (2009). La textualisation d'un conte : un parcours interprétatif. Dans M. Butlen & V. Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp.269-289). Université Cergy-Pontoise, CRTF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Calkins, L., Hartman, A. & Ryder White, Z. (2018, adaptation française réalisée par Arpin, M.). *Les entretiens. L'art de converser avec de jeunes auteurs*. D'Eux.
- Cellier, M. & Dreyfus, M. (2002). Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères*, 26-27, 83-101. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2393>
- Chabanne, J.-Ch. & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26 (2000-1), 23-27. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2000_num_26_1_1424
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance* 18(2), 7-9. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_fd4ab5a22743__Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_18-2_1_.pdf
- Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? Conférence de consensus du CNESCO, *Écrire et rédiger*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf
- Dolz, J. & Gagnon, R. (dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Doquet, Cl. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et pour apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174, pp. 57-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>
- Doquet, Cl. (2018). Écrits de travail, travail d'écriture : les brouillons comme espaces diagnostiques de la maîtrise de la langue. *Les Cahiers pédagogiques*, coll. hors-série numériques. <https://hal.science/hal-03125801/document>
- Fabre-Cols, Cl. (1987/1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. L'atelier du texte.
- Fabre-Cols, Cl. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. De Boeck – Duculot.
- Fabre-Cols, Cl. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144, 18-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>
- Garcia-Debanc, Cl. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz.
- Garcia-Debanc, Cl. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques*, 86, 71-92.
- Garcia-Debanc, Cl. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>
- Gaulmyn, M.-M. de, Bouchard, R. & Rabatel, A. (2001). *Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan.
- Grossen, M. & Py, B. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Peter Lang.
- Kervyn, B. & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : Quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>

- Kervyn, B., Dreyfus, M. & Brissaud, C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire : pratiques enseignantes et performances des élèves*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lamothe-Boré, C. (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*. [Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3].
- Lebrave, J.-L.(1983). Lecture et analyse des brouillons. *Langages*, 69, 11-23.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1139>
- Linx. (2004). *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*. <https://doi.org/10.4000/linx.144>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Charron, A. (2022). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire*. Chenelière Éducation.
- Pratiques. (1995). https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1995_num_86_1
- Pratiques. (2000). https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_2000_num_105_1
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Niestlé.
- Tremblay, O., Turgeon, E. & Gagnon, Br. (2020). Éditorial. Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 1-13.
- Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français. (1989). *Du brouillon au texte*.
<https://www.revue-recherches.fr/?p=3100>
- Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français (2011). *Brouillons*.
<https://www.revue-recherches.fr/?p=3001>