

Écrire en lisant? L'aide à la réécriture

Jacques Crinon

Numéro 127, automne 2002

L'aide à l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55815ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Crinon, J. (2002). Écrire en lisant? L'aide à la réécriture. *Québec français*, (127), 61–63.

Écrire en lisant ?

L'aide à la réécriture

par Jacques Crinon*

Les chercheurs en didactique des activités rédactionnelles se sont beaucoup intéressés au retour de l'auteur sur son texte. Ce retour est généralement conçu comme la confrontation du premier jet avec une liste de critères de réussite, liste construite avec les élèves à partir de l'analyse de textes de référence appartenant au même genre. Cette approche a plusieurs mérites.

L'approche de confrontation permet de construire des outils d'évaluation critériée et de clarifier pour les élèves les objectifs à atteindre. Elle conduit les élèves à procéder à des relectures ciblées de leurs productions, soulageant ainsi leur attention sollicitée par les différents aspects d'une activité mentale complexe. Elle contextualise les activités réflexives sur la langue et les textes, en faisant de celles-ci des moments dans la réalisation de projets d'écriture. L'approche par les listes de contrôle et autres « outils » est pourtant insuffisante, dès qu'on s'intéresse à autre chose qu'aux caractéristiques formelles des textes. Repérer et nommer des procédés ne conduit pas nécessairement à se les approprier, si bien que ces démarches se révèlent plus utiles à la lecture qu'à la production. En outre, les enseignants y insistent souvent sur ce que maîtrisent déjà les élèves (le schéma du texte) plutôt que sur ce que ceux-ci peinent le plus à faire (par exemple pour le récit, écrire des scènes, nourrir leur scénario).

La piste que nous¹ avons empruntée pour aider les élèves à réécrire est celle de l'analogie. Notre hypothèse générale initiale était que la consultation de textes ressources lors de la réécriture aide les scripteurs à produire des textes plus fournis et plus orientés vers un lecteur. Nous transposons ainsi, avec des élèves âgés de 8 à 12 ans, la démarche de « copie active sélective » proposée par Chartier, Clesse et Hébrard pour des scripteurs débutants².

En outre, nous avons supposé que mettre les textes ressources à la disposition des élèves sous forme d'une base de données informatisées faciliterait leur utilisation.

Le logiciel

Le logiciel d'aide³ propose un éditeur où l'élève écrit son texte et une anthologie d'environ 250 extraits de romans d'expérience personnelle : morceaux de littérature de jeunesse dont le point commun est de mettre en scène des enfants et leur vie quotidienne, de présenter le point de vue de ces jeunes personnages sur la vie. L'utilisateur peut les consulter notamment en sélectionnant des critères de recherche : thèmes restituant l'univers du genre (par exemple, amitié, être amoureux, accident, apprendre, argent, bagarres, bêtises...), lieux, personnages, types de séquence, caractéristiques énonciatives, problèmes d'écriture à résoudre... Un bloc-notes électronique permet de prendre des notes en cours de lecture. Cet hypertexte offre donc à la lecture des fragments qui sont autant de ressources potentielles pour l'écriture de textes appartenant au même genre.

Les recherches

Quatre recherches principales ont été conduites avec une méthodologie semblable. Des élèves du cycle 3 de l'enseignement primaire (8 à 12 ans), dans le cadre de projets d'écriture de récits d'expérience personnelle aboutissant à une diffusion, ont écrit une première version (première séance), utilisé les textes ressources du logiciel (deuxième séance), retravaillé leur propre texte afin de « le rendre plus intéressant » (troisième séance). L'analyse des deux versions a porté sur le nombre et l'« importance sémantique » des propositions produites.

Dans la première recherche, nous avons comparé les réécritures d'un récit de bagarre par des élèves bénéficiant ou non de l'aide informatisée. Les premiers réécrivent davantage, non seulement que les élèves ne bénéficiant d'aucune aide, mais aussi que les élèves bénéficiant d'un nombre limité de textes ressources présentés sur papier. De plus, leurs ajouts appartiennent à la macrostructure de leur texte. L'amélioration des textes, à ces deux égards, est plus importante chez les élèves faibles lecteurs que chez les bons lecteurs. Les ajouts, dans le groupe utilisant l'aide informatisée, sont plus souvent des créations que des emprunts directs aux textes ressources. Enfin les commentaires et les passages « évaluatifs » sont plus nombreux, l'écriture plus « personnelle ».

Cette première recherche met ainsi en évidence un effet spectaculaire d'aide à la réécriture des textes ressources présentés sur ordinateur. Mais y a-t-il également apprentissage ? Nous avons comparé les performances d'élèves de cinquième année utilisant le logiciel depuis trois ans avec celles d'une population de non utilisateurs, dans des tâches de rédaction, avec des ressources sur papier, d'un récit d'expérience personnelle et d'un texte informatif-explicatif. Dans un cas comme dans l'autre, les réécritures des participants du premier groupe sont supérieures à celles du groupe témoin, soit parce qu'ils réécrivent plus que les autres (récit), soit parce qu'ils utilisent les ressources externes avec plus de discernement et de cohérence (texte informatif explicatif).

À quoi attribuer ces effets de l'utilisation du logiciel *Scripertexte* ? La motivation accrue provoquée par les technologies éducatives ne suffit pas pour rendre compte de ces résultats. La comparaison de deux conditions différentes d'utilisation du logiciel – base de données par rapport à navigation libre – indique des modifications plus nombreuses et qui tirent davantage profit des textes ressources chez les élèves dont la consultation est structurée par des requêtes à partir d'une liste de mots clés.

Une quatrième recherche a donc eu pour objectif d'analyser le rôle que joue l'accès aux ressources par des mots clés. Les textes ressources, limités cette fois à huit, étaient présentés sur papier ou sur ordinateur ; la consultation se faisait de manière linéaire ou grâce aux mots clés décrivant l'univers de ces textes. Les résultats ne font pas apparaître de différences quantitatives entre les participants des groupes ayant utilisé des mots clés et les autres. En revanche, les groupes avec mots clés produisent des ajouts moins pertinents que les autres lorsqu'ils utilisent des ressources papier, et plus pertinents sur ordinateur.

Que retenir de ces recherches ?

Ces recherches confirment l'intérêt de l'approche analogique. La consultation de textes en vue de la réécriture, avec pour consigne l'emprunt de mots, de phrases ou d'idées, conduit à une relance de la création, qui peut être interprétée à la fois comme appropriation de ressources linguistiques adéquates, comme replanification,

EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES *

> CAROLINE (3^e année, groupe « ordinateur + mots clés »)

Moi et Max

C'était quand on était en vacances d'été. Moi et Max on s'était disputés parce qu'il n'y avait qu'une balançoire.

Il m'a prise par la taille et m'a fait tomber par terre. **Je lui ai dit :**
« Bouge-toi de là, c'est ma balançoire ».

Il m'avait donné un coup de poing sur le nez. Et si ça ne me plaisait pas, il me donnerait un autre coup de poing sur le nez.
« Essaie ! »

Il a réussi.

Puis je me suis relevée et j'ai arrêté la balançoire. Et je l'ai griffé.

Puis ma maman est arrivée et nous a donné une claque, **sans discussion. Puis elle nous a emmenés dans notre chambre.**

Tout ça se passait dans le jardin.

> ANNE (4^e année, groupe « papier + mots clés »)

Un jour, je me suis disputée ; Laëtitia et moi, on s'est presque bagarrées.

Je lui ai dit :

« Arrête, sinon je vais te donner un coup de pied ».

Elle m'a dit :

« Moi aussi, si tu ne t'arrêtes pas, je vais te donner un coup de pied ». **Et on s'est réconciliées.**

> MARIANNE (4^e année, groupe « ordinateur + mots clés »)

Tout ça pour une brosse

Moi c'est Marianne, ma sœur c'est Julie. J'habite à Livry-Gargan.

C'était il n'y a pas longtemps, dans la chambre de ma grande sœur. Elle se coiffait avec MA brosse et j'attendais qu'elle me la passe. Mais elle me dit :

« (Va t'en de ma chambre ou sinon je vais le dire à maman !!!)

Dégage de ma chambre ou sinon tu sais ce qui t'arrive !!! »

Alors moi, j'ai dit :

« Fais gaffe à ce que tu dis, parce que ce que tu as dans les mains, c'est MA brosse !!! »

Et elle a répliqué :

« De toute façon, t'en as pas besoin, t'as besoin que d'un peigne, (parce qu'avec la tête que t'as !!!) espèce de grosse vache. »

Mais ch'uis sûre que dans sa p'tite tête elle dit :

« De toute façon t'en as pas besoin parce que t'as la boule à zéro !!! »

Alors j'ai commencé (à lui défaire ses lacets de tennis mais elle les refusait quand même) à la traiter de grosse vache, tas de morve, et plein d'autres choses encore — mais surtout des grossières !!! Alors j'ai eu une idée : (Je lui ai dit :)

« Bon, bah, ça fait rien, je vais prendre le peigne comme tu m'as dit. »

Mais en fait, j'ai filé droit vers maman et je lui ai dit :

« Maman, tu peux venir voir, parce que Julie, elle veut pas me rendre MA brosse. »

Alors, elle est venue...

Et après j'ai eu ma brosse. Mais les choses se sont pas arrangées. Et

ch'uis sûre que vous savez la fin : ça s'est terminé en baston. **Mais après quand ch'uis revenue dans ma chambre j'avais un œil au beurre noir, une marque de main sur la figure, et un coup de brosse sur les fesses !!!**

* Ces textes ont été produits dans le cadre de la quatrième recherche. Les deux versions du texte sont présentées simultanément, avec le codage suivant : (suppression) - (suppression) remplacement - [déplacement] - ajout - emprunt.

comme modification de la représentation du texte à produire – une scène et non plus une simple suite minimale d'actions – (Hayes & Nash).

Mais les enseignements de ces recherches concernent aussi les contextes dans lesquels on observe ces réécritures. On peut tout d'abord supposer que le contexte didactique commun à tous les groupes, dans les quatre recherches, n'est pas indifférent : les élèves sont mis en situation d'élaborer des significations pour un lecteur destinataire de leur écrit ; écrire n'est pas appliquer mécaniquement des procédures formelles (par exemple, insérer des descriptions ou des dialogues, selon les conseils souvent donnés par les enseignants). En outre, leur premier écrit est le premier point d'appui dans un travail d'élaboration continu, non un tissu d'erreurs à rectifier. Enfin, les élèves sont mis en dialogue avec un réseau de textes qui leur répondent et leur offrent toute une diversité de solutions possibles.

Le contexte est aussi celui de l'outil et de ses fonctionnalités. Les résultats sont fort différents selon que les élèves bénéficient ou non de l'aide sur ordinateur et selon la manière dont est structurée leur navigation dans les ressources. La présentation de textes nombreux sous forme d'une base de données et l'accès par les mots clés permet aux élèves de cet âge de choisir aisément les ressources pertinentes pour leur projet. L'outil vaut parce que ses utilisateurs ont pu s'approprier ses « schèmes d'utilisation » (Rabardel).

Ces recherches permettent de mettre l'accent sur l'intérêt de la prise de notes dans un domaine inhabituel, la fiction littéraire, et peut-être à sortir ainsi de l'impasse que constitue la conception habituelle du rôle de la lecture dans un projet de production. Le but de la lecture (y compris dans les activités d'analyse conduisant à la confection de listes de contrôle) est d'activer ou de construire une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. En revanche, ici, la recherche d'informations au moyen de mots clés et la prise de notes visent à « filtrer » les éléments qui correspondent à l'objectif de la recherche (Rouet & Tricot), puis de construire une représentation d'une cohérence possible entre une information du texte consulté et le modèle mental du texte en cours d'écriture. La consultation d'un hypertexte est sous le contrôle de l'utilisateur de manière plus forte que la lecture d'un texte linéaire (Barab, Bowdish & Lawless) : il s'agit de construire un parcours en fonction de son projet, non pas de reconstruire un sens déjà largement préétabli. L'activité de lecture, au moment de la réécriture du texte, pourrait donc être considérée comme détournant de l'activité de construction du texte, alors que la position de recherche d'informations serait compatible avec l'activité de production. La prise de notes, finalisée par l'usage qui va être fait des notes, constitue déjà un traitement de l'information, un encodage qui contribue d'ailleurs à la mémorisation de cette information selon Piolat.

Ce logiciel constitue tout à la fois un instrument d'aide immédiate à l'écriture et d'aide à l'apprentissage de l'écriture au sens où il permet aux élèves de développer, au cours même de leurs pratiques d'écriture, une représentation de l'activité comme incluant le retour sur le texte (représentation qui caractérise les scripteurs experts) et l'utilisation des textes des autres. Si l'écriture aide la pensée à se construire, c'est qu'elle appelle la réécriture, qui n'est pas seulement révision, mais replanification. La prise de notes consti-

tue un outil de travail intermédiaire qui facilite l'élaboration progressive du texte ; la maîtrise de cet outil accélère le passage à un contrôle plus grand du processus d'écriture, d'après Alcorta. Mais il s'agit bien, en même temps, de modifier l'interprétation par les élèves du contrat didactique, de ce qu'il faut faire dans les situations d'écriture scolaire.

Les résultats présentés ici fournissent, nous semble-t-il, des perspectives prometteuses à la didactique de la production de textes. Leur développement nécessite cependant que soient réalisées des bases de ressources cohérentes. La publication de la base consacrée au roman d'expérience personnelle est une étape. Signalons aussi que dans certaines des classes qui ont participé à nos recherches, les élèves eux-mêmes se sont constitué, avec leur enseignant, des corpus de textes de référence correspondant à leurs besoins dans le cadre de tel ou tel projet d'écriture.

* Jacques Crinon est professeur-chercheur à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil (France).

Notes

- 1 « Nous » désigne les participants aux recherches évoquées dans le présent article : outre l'auteur, D. Legros, B. Marin, S. Pachet, H. Vigne., ainsi que les enseignants des classes où elles se sont déroulées. Ces recherches ont bénéficié du soutien de l'IUFM de Créteil.
- 2 Lors de l'écriture d'une histoire – à partir par exemple d'un dessin qu'il a réalisé –, l'élève recherche les mots qui lui manquent dans un texte de référence affiché et les transporte dans son texte. Progressivement, son lexique mental s'accroît et il devient de moins en moins dépendant des ressources externes.
- 3 Notre logiciel, *Scripertexte*, doit être publié au CNDP en 2002 sous le titre *Écrire en lisant*.

Références

- ALCORTA, M., « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de Pédagogie*, 137, 2001, p. 95-103.
- BARAB, S.A., B. E. BOWDISH & K. A. LAWLESS, « Hypermedia navigation : Profiles of hypermedia users », *Educational Technology Research & Development*, 45, (3), 1997, p. 23-41.
- CHARTIER, A.-M., C. CLESSE & J. HÉBRARD, *Lire écrire 2. Produire des textes*, Paris, Hatier, 1998.
- CRINON, J., « L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle », *Le Français aujourd'hui*, 127, 1999, p. 92-98.
- , « Des environnements logiciels pour mieux écrire », dans CRINON & C. GAUTELLIER (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (pp. 81-96), Paris, Retz, 2001.
- CRINON, J. & D. LEGROS, « The Semantic Effects of Consulting a Textual Database on Rewriting », *Learning and Instructions*, 2002 (sous presse).
- CRINON, J., D. LEGROS & B. MARIN, « Écrire et réécrire au cycle 3 : les effets de l'utilisation de mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. Communication au colloque "L'écriture et son apprentissage : Questions pour la didactique, apports de la didactique", Paris, INRP, 21-23 mars 2002.
- CRINON, J. & S. PACHET, « Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! », *Lire et écrire à la première personne, Cahiers pédagogiques*, 363, 1998, p. 8-50.
- HAYES, J.R. & J. G. NASH, « On the nature of planning in writing », C.M. LEVY & S. RANSDALL (Eds.), *The science of writing* (pp. 29-56), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- PIOLAT, A., *La prise de notes*, Paris, PUF, 2001.
- RABARDEL, P., *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin, 1995.
- ROUET, J.-F. & A. TRICOT, « Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs », A. TRICOT & J.-F. ROUET (dir.), *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* (pp. 57-74), Paris, Hermès, 1998.