Les écrits intermédiaires partagés dans les dispositifs conçus par les enseignant.e.s : de l'observation de planifications de séquences d'enseignement à l'élaboration de dispositifs de formation

Séverine De Croix, UCLouvain et Haute École Vinci, Louvain-la-Neuve
Dominique Ledur, Haute École Galilée, Bruxelles

Aujourd'hui, les dispositifs d'accompagnement de l'écriture tels que les ateliers d'écriture (Calkins et al., 2016 et 2017), les cercles d'auteur.e.s (Turgeon & Tremblay, 2019) ou les séquences de production de texte (Jolibert, 1988 ; Dolz & Schneuwly, 2001) valorisent le processus d'écriture plus que le produit fini et intègrent les opérations de planification, de textualisation et de révision. Dans ces démarches, les écrits intermédiaires tout comme les interactions à leur propos (avec l'enseignant.e et/ou avec les pairs) occupent une place centrale (partage des premiers jets avec les pairs, rétroactions de l'enseignant.e, comparaisons de productions et/ou de stratégies adoptées, réactions libres ou guidées par des critères à observer).

Dans le cadre de cette contribution, nous nous penchons sur les écrits intermédiaires et sur les échanges à partir des planifications de séquences didactiques réalisées par une vingtaine d'enseignant.e.s débutant.e.s, belges et québécois.es, pour leurs élèves du secondaire ou du collégial. Après quelques clarifications, nous tentons tout d'abord de faire le point sur les bénéfices du recours aux écrits intermédiaires, tels qu'établis par la recherche, ainsi que sur les conceptions et pratiques de la réécriture et de la révision qui s'observent chez les enseignant.e.s débutant.e.s. Nous procédons ensuite à l'analyse de la place et du rôle que les enseignant.e.s de notre échantillon attribuent aux écrits intermédiaires partagés dans leurs planifications de séquences didactiques – cette analyse étant précédée de quelques considérations méthodologiques. Quelques questions jalonnent cette analyse : quelle place est accordée aux écrits intermédiaires dans la planification de ces séquences didactiques ? Quelle(s) forme(s) ces écrits prennent-ils ? À quel(s) moment(s) de la séquence sont-ils prévus ? Des échanges sont-ils planifiés, sous quelle forme et dans quels buts ? Quelle exploitation l'enseignant.e fait-elle.il de ces écrits intermédiaires partagés, quelles informations cherche-t-elle.il à en obtenir ? Enfin, les premières conclusions de cette analyse nous conduisent à identifier des objets de travail et à esquisser de possibles dispositifs pour la formation initiale ou continue des enseignant.e.s autour et à propos des écrits intermédiaires et des dynamiques, articulant individuel et collectif, favorables aux apprentissages des jeunes scripteur.rice.s. Ceux-ci pourraient être expérimentés à l'occasion de prochains travaux de recherche.

Écrit intermédiaire, écrit de travail, brouillon, interactions autour des écrits, écriture collaborative : quelques clarifications

Comme le rappelle Jean-Charles Chabanne, « le terme "écrits intermédiaires" est apparu 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 est considéré d'abord comme « le motif et le support d'une activité, l'écriture » et 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). 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 le caractère social de cette activité souvent présentée comme solitaire (*ibid*.).

L'écrit intermédiaire ou l'écrit de travail se définit en outre par son caractère médiat (médiation entre deux sujets, deux discours, le sujet et lui-même) et transitoire (intermédiaires entre deux états d'un écrit, deux états de pensée et liés à des situations précises de travail) (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 20). Il ne fait généralement pas l'objet d'une socialisation en l'état, même si conserver des traces, des états antérieurs d'une production peut lui conférer une valeur, celle d'une pensée en construction. Les écrits intermédiaires se distinguent aussi 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. Elle implique parfois des refontes complètes ou des réorientations radicales, soit de véritables démarches de réécriture qui vont produire un « épaississement » (Bucheton, 2014) du texte non par « des transformations méthodiques du texte de départ, mais par une maturation du matériau intellectuel ou imaginaire dont il n'est qu'une expression » (Chabanne, 2011, p. 10). 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).

Les écrits intermédiaires appellent enfin 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.

Les bénéfices du recours aux écrits intermédiaires partagés : quelques repères issus de la recherche

« L'alternance des phases écrites et des phases orales est une variante didactique clef, dès lors qu'on laisse une place à des formes d'écrits intermédiaires » (Chabanne, 2011, p. 13). Examinons, à la lumière de quelques travaux de recherche récents, les principaux bénéfices associés à la combinaison des écrits intermédiaires et des interactions autour du texte à venir ou en cours de rédaction, selon diverses modalités de son opérationnalisation.

L'écriture collaborative, au sens large

L'écriture peut être qualifiée de collaborative lorsque deux élèves ou plus collaborent à au moins une étape de la production d'un texte (Graham & Perin, 2007). Plusieurs chercheurs soulignent l'intérêt d'envisager des situations d'écriture collaborative, qui génèrent des interactions au cours desquelles les apprenants réfléchissent non seulement sur le contenu mais aussi sur la langue et tirent ainsi profit de leurs connaissances mutuelles. En rédigeant ensemble, les élèves confrontent leurs idées, expliquent leurs démarches, discutent des stratégies qu'ils utilisent et se font des suggestions (Englert et al., 2006). Permettre aux élèves

d'interagir en contexte d'écriture entraine ainsi une amélioration de la qualité des textes produits (Chanquoy, 2005) et renforce la motivation à écrire (Gonthier, Lavoie et Ouellet, 2021) ; ces interactions sont en outre particulièrement bénéfiques pour les élèves en difficulté (Marin & Lavoie, 2020, p. 28).

La dyade semble être une configuration pertinente : dans ce format, les échanges entre élèves revêtent une diversité remarquable lors des différentes opérations d'écriture (planification, rédaction, révision) ; lors de la planification, cette modalité d'interaction conduit les élèves à se concentrer sur le déroulement du récit rédigé ; lors de la révision, elle génère des relectures à voix haute qui favorisent le repérage d'erreurs et suscite des discussions à l'égard de l'orthographe (Marin & Lavoie, 2020). Notons que le travail en tant que coscripteur.rice.s qui collaborent à toutes les étapes de la rédaction du texte est, de toutes les configurations (aides-scripteur.rice.s, copublieur.euse.s, corépondant.e.s, coéditeur.rice.s) (Saunders, 1989), celle qui influence le plus favorablement les performances des élèves (Marin & Lavoie, 2020).

La révision collaborative, en particulier

Les interactions et la collaboration entre élèves constituent également une voie efficace pour procéder à la révision des textes. Les élèves peuvent ainsi être invités à lire le texte d'un pair, à y réagir en tant que lecteur.rice, à formuler des conseils pour la reprise et l'amélioration de ce dernier. 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).

Plusieurs facteurs interviennent dans l'explication de cette influence positive de la révision collaborative. Tout d'abord, en tant que premier.ère lecteur.rice, le coréviseur.e anticipe plus facilement les besoins du.de la lecteur.rice et accroit chez le.la rédacteur.rice la conscience du « pacte de lecture » liant l'auteur.rice à son.sa lecteur.rice (cela se traduit par exemple par une clarification de ses intentions d'auteur.rice, par une plus grande prise en charge du guidage du lecteur…) (Crinon & Marin, 2014, pp. 40-41). Ensuite, les capacités métacognitives sont plus développées en situation de révision du texte d'un pair qu'en situation de révision de son propre texte, ce travail pour autrui amenant par la suite des bénéfices sur son propre texte pour celui qui l'effectue (construction de connaissances nouvelles qui sont d'autant plus aisément transférées qu'elles se greffent sur des connaissances antérieures) (Crinon et Marin, 2014, pp. 40-41). Le recul réflexif qu'induit la révision du texte d'autrui conduit ainsi à se constituer des critères de révision (Crinon & Marin, 2014, p. 15). Selon Allal (2018), la régulation en interaction avec les pairs amplifie l'autorégulation : elle conduit les élèves à prendre en compte un nombre élargi de révisions. Lorsque les deux élèves d'une dyade sont impliqués en outre 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. La coélaboration n'est malheureusement pas fréquente dans les classes que la chercheuse a observées. Quoi qu'il en soit, la double posture de relecteur.rice d'autrui et de scripteur.rice, sur une tâche similaire, débouche sur « une médiation des connaissances globales et locales » et sur un questionnement à propos des attendus associés au genre textuel ; les résultats du travail de relecture du texte d'autrui sont intégrés dans la réécriture de son propre texte : il y a donc bien transfert du travail de relecture du texte d'autrui sur la réécriture de son propre texte (Colognesi & Deschepper, 2018, p. 71). En outre, dans une relation symétrique, les élèves interviennent plus et plus librement que face à l'enseignant.e qui donnerait son point de vue (Ballenghien et al., 1994; Colognesi & Deschepper, 2018) ; le rapport aux commentaires est par conséquent sensiblement différent également lorsque le conseil provient d'un pair et non de l'enseignant.e.

Ces effets bénéfiques sont conditionnés à un apprentissage des stratégies pour commenter le texte des autres : Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) ont notamment montré qu'un tel travail (analyse individuelle d'un texte, confrontation des commentaires et discussion sur les commentaires, travail collectif sur le texte de départ, construction d'outils-référents pour réaliser des commentaires…) permettait aux élèves d'exprimer des commentaires positifs bénéfiques au sentiment de confiance et d'estime de soi de l'auteur.rice et de proposer des conseils relatifs aux différents aspects du texte qui accroissent l'efficacité de la révision.

Notons enfin qu'outre les échanges entre pairs, les interactions guidées par l'enseignant.e avec toute la classe ont également une influence sur les révisions des textes par les élèves (Allal, 2018). Lorsque l'enseignant.e encourage une implication active des élèves dans des activités de pré-écriture (génération d'idées, élaboration de modes d'emploi pour écrire tel ou tel genre de texte, examen d'un exemple…), les élèves tendent à adopter des stratégies complexes, de haut niveau (réorganisation du texte, révision de son contenu) en même temps qu'ils détectent les erreurs orthographiques. Sans ces interactions guidées, les révisions se centrent beaucoup plus exclusivement sur les seuls aspects formels orthographiques.

Les enseignant.e.s débutant.e.s et la pratique de la révision et de la réécriture

Que savons-nous de la conception que les enseignant.e.s débutant.e.s. se font de l'écriture et de son enseignement ? Plus précisément, quelles représentations se font-elles.ils de la pratique de la révision et de la réécriture, notamment en collaboration avec les pairs et l'enseignant.e ?

Face à la complexité de l'écriture et de son enseignement, les enseignant.e.s débutant.e.s ont tendance, comme l'a montré Plane (2013), à simplifier ou hiérarchiser les constituants de l'écriture. Ces derniers.ères « n'ont à leur disposition ni les routines professionnelles, ni le recul rassurant que confère l'expérience en fournissant une vue panoramique du déroulement des apprentissages langagiers au fil des années » ; c'est pourquoi « il leur faut constamment prendre des décisions pour parer à ce qui leur apparait comme des urgences, alors même que leur répertoire d'actions est limité » (Plane, 2013, p. 172). Les choix d'objectifs et d'activités qu'elles.ils opèrent quotidiennement dépendent « à la fois de la facilité d'exécution qu'ils leur supposent et de leur gestion personnelle des impératifs contradictoires de l'enseignement » (*ibid.*). Lors d'une recherche consacrée à la manière dont des enseignant.e.s stagiaires qualifient l'entrée de leurs élèves dans l'écriture grâce à des productions écrites qu'ils ont librement choisies pour constituer un corpus, Plane (2013) met en évidence quelques obstacles professionnels auxquels sont confrontés les débutant.e.s (sans leur être toutefois spécifiques, car on les rencontre également chez des enseignant.e.s expérimenté.e.s). Tout d'abord, elles.ils sont peu convaincu.e.s à priori de l'intérêt d'observer les productions de leurs élèves : pris par l'urgence, elles.ils n'ont pas le temps de s'intéresser à la singularité des modes d'acquisition mis en œuvre par les élèves et lui préfèrent le programme d'action didactique ainsi que la gestion pédagogique quotidienne de la classe. Ensuite, elles.ils se caractérisent par « une vision adultocentrée de l'écriture » qui les empêche de se représenter la vision qu'a l'enfant de l'écriture : les savoirs de l'adulte lettré « constituent (...) un obstacle qui altère ses capacités d'analyse » (Plane, 3013, p. 188). Enfin, les enseignant.e.s débutant.e.s ont tendance à ne se focaliser que sur une facette de l'écriture plutôt qu'à « considérer l'écriture comme un ensemble complexe » dont on peut « extraire un élément pour l'observer finement », à la condition que cet élément soit ensuite resitué « dans un contexte plus large où on peut le voir interagir avec les autres composantes » (Plane, 2013, p. 191). La conception qui consiste à penser les apprentissages reliés à l'écriture comme

articulés dans un ensemble plutôt que comme séquencés et disjoints ne semble ainsi pas être à la portée des débutant.e.s, car elle « suppose une excellente maitrise professionnelle » (Plane, 2013, p. 194).

De leur côté, Duvin-Parmentier, Noyes-Rocaché et Garcia-Debanc (2021) ont récemment examiné les discours de vulgarisation scientifique sur l'évaluation des écrits, en faisant porter leurs analyses tout à la fois sur des ouvrages et revues d'interface destinés aux professionnel.le.s, sur les écrits d'accompagnement des programmes (vulgarisation institutionnelle), sur les blogs et les sites collaboratifs pour le cycle 3 et le cycle 4 (école et collège). Les autrices constatent que les ressources consultées par les enseignant.e.s sont, de façon massive, les blogs et sites collaboratifs (à l'exclusion des autres discours de vulgarisation beaucoup plus rarement consultés). Ainsi, alors que les préconisations issues de la conférence de consensus du Cnesco « Écrire et rédiger » de mars 2018 insistent sur l'importance de la collaboration entre élèves dans l'écriture des textes et leur lecture critique, de la réécriture et de l'accompagnement dans la révision des textes pour encourager les essais et tâtonnements, les principaux sites collaboratifs, par exemple Néoprofs qui cible les enseignant.e.s débutant.e.s, révèlent une préoccupation dominante à l'égard de l'évaluation des productions écrites des élèves, préoccupation qui s'exprime en termes de notation plus que de dynamique de réécriture. La réécriture est quasi absente sur les blogs et, quand elle est évoquée, la réécriture promue est très souvent contrainte, normative et standardisée.

Les écrits intermédiaires partagés dans les dispositifs conçus par les enseignant.e.s : ce que révèlent les planifications de séquences didactiques

Éléments de méthodologie de la recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de décrire et d'interroger, dans une visée compréhensive, le recours aux écrits intermédiaires et aux échanges entre pairs tels qu'ils sont programmés par une vingtaine d'enseignant.e.s débutant.e.s, belges et québécois.es, dans leurs séquences d'enseignement de l'écriture. La sélection des jeunes professeur.e.s est aléatoire. Les dix enseignant.e.s belges, titulaires d'un master en langues et littératures romanes et d'un titre pédagogique qui leur donne accès à l'enseignement dans les trois dernières années du secondaire, travaillent, dans les faits, dans les premières années du secondaire. Leur point commun consiste à avoir participé à une formation continue certifiante consacrée à la didactique de leur discipline (le français) adaptée à la prise en charge d'élèves de 12 à 15 ans. Cette formation comporte, notamment, un module de huit heures centré sur la didactique de l'écriture. À cette occasion, les participant.e.s sont invité.e.s à modéliser l'activité d'écriture, à identifier les principales difficultés d'écriture, à découvrir des dispositifs pour apprendre à écrire et à explorer des pistes pour planifier et réviser des textes. Les enseignant.e.s québécois.e.s sont des enseignant.e.s de français au secondaire ou au collégial qui, tout en enseignant (pour la plupart), poursuivent leur formation dans le cadre d'un master à finalité didactique. Ceux dont nous analysons la planification ont suivi un cours de « Didactique de l'écriture en langue première » à l'occasion duquel elles et ils ont été amené.e.s à définir les processus en jeu dans l'activité d'écriture, à identifier les interactions entre lecture et écriture ainsi que le rôle joué sur l'activité d'écriture par les représentations et le rapport à l'écriture, à découvrir quelques pratiques et dispositifs d'enseignement de l'écriture, notamment centrés sur l'enseignement de stratégies d'écriture diverses (planification et révision-correction, tout particulièrement), à s'interroger sur les modes de planification d'une séquence d'enseignement en écriture et à explorer les moyens d'évaluation (diagnostique) des productions écrites et de rétroaction à leur propos. À noter,

les étudiant.e.s ont été invité.e.s à concevoir leur séquence didactique au fil du cours et ont bénéficié de retours des pairs et du professeur à cet égard.

Nous avons récolté les planifications de séquences consacrées à la production de texte de cette vingtaine d'enseignant.e.s. Ces planifications ont été réalisées dans le cadre de la formation dont elles constituaient, avec une analyse d'ordre réflexif, la tâche d'évaluation. Certaines d'entre elles sont intégralement élaborées dans le cadre de l'évaluation demandée ; d'autres correspondent à des séquences didactiques que les participant.e.s ont déjà mises en œuvre en classe et qu'elles.ils souhaitent reprendre pour les analyser de façon réflexive et/ou les ajuster. Ces tâches d'évaluation impliquent d'intégrer, dans l'analyse, des liens avec le contenu de la formation et avec des lectures effectuées parallèlement. La production de ces planifications dans un contexte de formation certifiante ainsi que la nécessité d'établir des liens avec les contenus de formation influencent certainement la démarche réflexive et la séquence didactique elle-même. Dans un autre contexte, les planifications des enseignant.e.s pourraient revêtir d'autres formes et ménager une autre place aux écrits intermédiaires partagés.

Étudier les planifications de séquences des enseignant.e.s ne permet bien entendu pas d'accéder à l'ensemble des dimensions qui caractérisent l'activité des enseignant.e.s (Goigoux, 2007). La planification consiste toutefois en une tâche complexe et multidimensionnelle influencée par des facteurs propres à l'enseignant.e (croyances, connaissances) et par des facteurs renvoyant aux élèves (*steering group*, performance/anticipation) (Wanlin & Crahay, 2012). Les réflexions préactive (de l'ordre de la planification) et interactive (lors de l'interaction en classe) apparaissent en outre comme des systèmes interconnectés (Wanlin & Crahay, 2012). Véritable « geste didactique » pour Franck, la planification désigne « l'anticipation effectuée selon la sélection et le découpage hiérarchique de l'objet en dimensions à enseigner et (...) l'adaptation des dispositifs didactiques prévus aux tâches effectivement réalisées » (2017, p. 387). Si notre recherche se limite à l'étude du geste de planification lors de la phase de l'anticipation avant la séquence (et ne couvre pas le moment de l'adaptation du prévu en classe), nous ne perdons pas de vue le caractère circulaire et itératif du processus de planification.

Afin d'examiner la place et le traitement réservé, dans les planifications, aux écrits intermédiaires et aux échanges autour de ceux-ci, nous avons conçu un instrument d'analyse des séquences de production de texte de notre échantillon, que nous présentons, puis mettons en œuvre ci-après pour analyser nos données.

Cinq critères pour analyser les écrits intermédiaires et les échanges autour de ceux-ci dans les planifications de séquences didactiques
Sans demande ou contrainte spécifique, les enseignant.e.s prévoient-elles.ils des écrits intermédiaires dans leur séquence sur l'écriture ? Si oui, quel est le dispositif retenu (cercle d'auteur.rice.s, chantier, atelier d'écriture…) ?
À quelles étapes de la séquence rédactionnelle ou du processus, ces écrits intermédiaires interviennent-ils ?
Quelles formes d'écrits intermédiaires sont convoquées (brouillon, schéma, plan, premier jet, commentaires…) ?
Quels modes de travail sont proposés (tâche individuelle, par paire, trio, en petit groupe) ? Quels rôles sont pris en charge par les élèves (lire, écrire, annoter, commenter, réviser, corriger) ?
Des exploitations de ces écrits intermédiaires, des relances sont-elles prévues par l'enseignant.e ? Comment les écrits intermédiaires et les échanges à leur propos s'arriment-ils aux autres tâches et aux objets de savoir travaillés ?

Analyse de 20 planifications de séquences didactiques en écriture

Presque tous les enseignant.e.s du secondaire de notre échantillon prévoient des écrits intermédiaires dans leur dispositif (18 des 20 planifications étudiées) – rappelons que les consignes n'intégraient aucune demande explicite à ce propos. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignant.e.s sont familiarisé.e.s depuis nombre d'années avec les démarches du chantier d'écriture (Jolibert, 1988) ou de la séquence didactique pour l'écrit (Dolz & Schneuwly, 2001), tant en formation initiale qu'en formation continue. De plus, plusieurs manuels, comme *Voie active*, *Point-Virgule* ou *Connexions*, assez largement répandus dans les classes en Fédération Wallonie-Bruxelles, s'inspirent du dispositif du chantier d'écriture et structurent les séquences de production de texte en trois temps : une production initiale, des ateliers qui entrainent des retours sur le premier jet et une production finale. Cette démarche est majoritairement retenue par les enseignant.e.s belges de notre échantillon. Elle constitue également une référence dominante dans les planifications des enseignant.e.s québécois.es, à laquelle s'ajoutent les cercles d'auteur.rice.s (ou certaines étapes des cercles d'auteur.rice.s, telles que le cercle de révision ou le cercle de correction) ainsi que les ateliers d'écriture avec modelage de certaines stratégies (par exemple les stratégies de détection des problèmes liés à la structure du texte), pratique guidée puis autonome de la ou des stratégie(s) enseignée(s). Une enseignante québécoise (cf. figure 1) inscrit explicitement sa séquence dans un dispositif qui réfère à la fois au chantier et à l'atelier d'écriture tout en les enrichissant : le dispositif *Itinéraires !* (Colognesi, 2016) qui intègre, dans le processus qui conduit du premier jet au chef-d'œuvre puis au transfert sur un autre texte, des étayages spécifiques de l'enseignant (format, lexique, grammaire…), des temps de relecture par les pairs et de diffusion/partage des textes ainsi que des aides métacognitives. D'autres procèdent à une démarche assez semblable en intégrant dès le début de l'écriture des matrices ou gabarits de texte qui viennent guider – parfois de façon assez forte – le travail de rédaction des élèves.

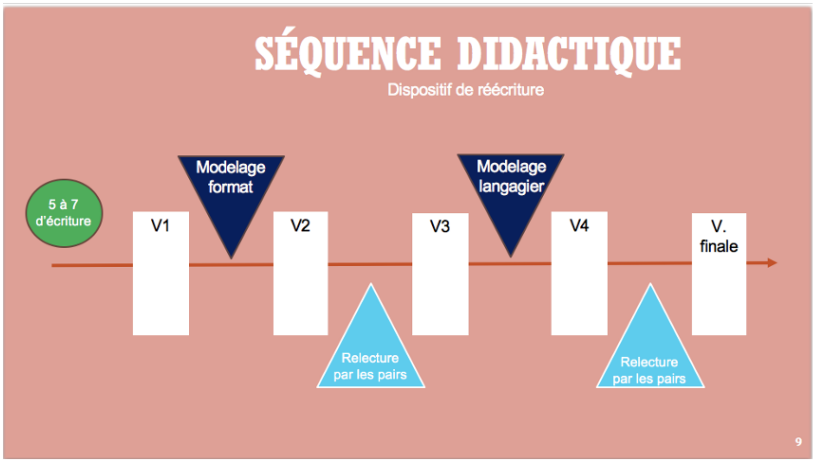

Figure 1. Un exemple de planification qui s'inspire du dispositif Itinéraires ! *(Colognesi, 2016)*

Conformément aux caractéristiques de ces dispositifs, les premiers écrits sont des productions initiales (18 des 20 planifications étudiées), que le.la scripteur.rice révise juste avant la production finale (5/18) ou lors de réécritures partielles au fur et à mesure des apprentissages mis en place dans les modules (13/18). Les révisions interviennent donc principalement au cours ou à la fin de la séquence rédactionnelle. Dans certains cas, le premier texte est une version partielle du texte (le développement d'un aspect ou d'un paragraphe, par exemple) (4/18) ; dans d'autres, il est d'emblée rédigé dans son intégralité, en intégrant toutes les composantes prévues dans la production finale à venir (14/18). Comme le montre le schéma ci-après, deux approches peuvent ainsi être distinguées. La première consiste à passer d'un écrit intermédiaire à un autre pour penser le texte dans ses différentes dimensions : il s'agit alors d'élaborer le texte pas à pas. La deuxième consiste à produire des versions successives d'un même texte, en tentant de l'améliorer progressivement.

Selon la première approche:
Production initiale => (écrit intermédiaire 1 => écrit intermédiaire 2….) => production finale
Selon la deuxième approche:
Version 1 => (version 2 => version 3…) => version finale

La consigne proposée dans la figure 2 illustre la première approche (production d'un écrit préparatoire partiel). Elle soutient le travail d'élaboration des idées du texte à venir par la lecture et l'annotation d'un document informatif, puis par l'énumération des informations relatives à l'une des parties, enfin par une matrice rédactionnelle qui impose de distinguer intertitre, organisateur textuel, phrase introductive et développement de ladite partie du texte.

Ce qu'on sait et ce qu'on ignore encore sur l'épidémie de coronavirus

Article publié le 25 janvier 2020 – TV5 Monde

1. Surligne dans le texte les informations importantes.
2. Résume dans la marge de gauche en un ou deux mots les informations que tu juges essentielles.
3. Nomme les sous-aspects qui se retrouveront dans l'aspect qui s'intitulera « la description du coronavirus ».
   a. _____
   b. _____
   c. _____
   d. _____
4. Écris un aspect à l'aide des sous-aspects relevés au numéro 3.

Intertitre : La description du coronavirus

Organisateur textuel : _____

Phrase qui annonce l'aspect :

_____

_____

Aspect :

_____

_____

Figure 2. Exemple de planification d'une version partielle du texte en guise de premier écrit intermédiaire

La planification des étapes de la séquence qui s'appuie sur le dispositif *Itinéraires!* (cf. figures 1 et 3) montre, quant à elle, l'évolution supposée du texte vers une version finale qui intègre les modelages consacrés au genre et aux aspects langagiers, ainsi que les retours des pairs (deuxième approche).

Version 1 **:** « 5 à 7 d'écriture »[1] dans le cahier d'écriture
Version 2 : les élèves reprennent leur première version et réorganisent les informations afin de respecter les caractéristiques de l'avis de recherche.
Version 3 : les élèves reprennent leur deuxième version et modifient leur texte à partir des commentaires de leur camarade.
Version 4 : les élèves reprennent leur troisième version et enrichissent leur texte à l'aide d'un vocabulaire expressif et corrigent ou ajoutent des phrases exclamatives.
Version 5 : les élèves reprennent leur quatrième version et modifient leur texte à partir des commentaires de leur camarade.

Figure 3. Les étapes de la séquence qui s'inspire du dispositif Itinéraires !

Au-delà de la révision, nous observons aussi que certains écrits intermédiaires soutiennent le travail de planification : en amont de la production initiale, ils prennent la forme d'un griffonnage (Atwell, 2017), d'un gabarit (schéma narratif, canevas d'un texte argumentatif, structure de développement d'un paragraphe descriptif…), d'une liste d'arguments possibles, de la carte d'identité de la situation de communication, de traces de lecture, d'un « plan d'écriture », d'un premier essai de texte élaboré à voix haute, d'une dictée à l'enseignant… ; au moment de la production finale, des cas, plus rares, d'écrits intermédiaires sous la forme

[1] Texte de 5 à 7 lignes.

d’un plan de rédaction de la version finale ou d’une grille d’évaluation du texte élaborée collectivement s’observent également.

Comme on le voit, plusieurs formes d’écrits intermédiaires apparaissent dans les séquences d’écriture, mais ces écrits sont-ils partagés ? Les écrits intermédiaires présents lors de l’étape de planification sont souvent le fruit d’un travail collectif (en groupe classe ou en petits groupes). Même lorsqu’il s’agit de produire d’emblée un premier jet du texte, la rédaction individuelle est souvent soutenue par des échanges oraux en amont. Leur principale fonction est de nourrir l’activité scripturale afin d’éviter la hantise de la page blanche ou le blocage par manque de procédures ; il s’agit principalement de réfléchir à des contenus et à des structures possibles, de se représenter la situation de communication.

La première production (premier jet ou premier écrit intermédiaire) donne rapidement lieu, en aval, à des confrontations, à des relectures collaboratives et à des commentaires à l’oral et/ou à l’écrit. Ces interactions autour des premières productions poursuivent plusieurs enjeux : améliorer son premier jet, prendre connaissance de différentes façons d’effectuer la tâche, prendre du recul par rapport à sa propre production (distanciation par le recours aux pairs), se questionner sur sa propre démarche, mesurer l’effet de son texte sur un lecteur et donner un coup de pouce à un pair. Plusieurs tâches impliquant une interaction sont envisagées : relecture ciblée par un pair sur une dimension du texte ; relecture par un pair à l’aide d’une grille ; échange oral avec un pair sur la démarche mise en œuvre pour rédiger le texte, sur l’identification des difficultés rencontrées par le.la scripteur.rice, sur la définition d’une intention de relecture (Heard, 2019) ; échange oral avec un pair sur les ressemblances et différences entre les 1ers jets des partenaires, formulation de conseils écrits ou oraux à un pair, plus rarement réécriture collaborative du 1er jet (en duo, par exemple). Les échanges oraux sont assez souvent soutenus par des instruments (une fiche de révision collaborative, des questions-guides qui se centrent sur certains aspects du texte, un aide-mémoire de relecture…) ou par des démarches (souligner les reprises de l’information dans le texte et les placer dans une grille de relecture pour en vérifier le caractère adéquat, évaluer la qualité d’un argument, identifier les problèmes de structure, annoter le texte d’autrui et adresser des commentaires à ses pairs…). La figure 4 est un exemple d’instrument – un code d’appréciation – qui permet d’insérer des icônes dans le texte de son partenaire dans le but de soutenir par la suite les échanges oraux ; la figure 5 illustre quant à elle le recours à un instrument (des questions pour guider la lecture du texte d’un pair) et à des démarches (repérer des arguments, évaluer la qualité de ceux-ci et adresser des suggestions de révision). Dans les planifications de séquences des enseignant.e.s québécois.e.s, ces instruments et ces démarches font presque toujours l’objet d’un modelage en amont de leur mise en œuvre : l’enseignant.e montre, à partir d’une ou de plusieurs production(s) (d’années antérieures, par exemple) comment procéder pour apprécier/évaluer le texte d’un condisciple, repérer des problèmes, adresser des suggestions…

Code d'appréciation

Symbole	Signification
!	**Commentaire positif** *J'ai beaucoup apprécié cette partie parce que…*
?	**Questionnement, incompréhension** *Je n'ai pas compris cela.*
★	**Suggestion de modification** *Je te conseille…*

Figure 4. Exemple d'instrument pour soutenir les échanges oraux

Atelier de rédaction - Révision par les pairs

Lisez le premier brouillon de votre collègue de classe et essayez de répondre aux questions suivantes par des réponses constructives. Identifiez des formulations vagues ou trop compliquées qui pourraient être simplifiées. Prenez le temps de discuter de vos réponses avec votre partenaire.

1- Quelle la position de l'auteur sur l'affirmation ? Est-ce que l'opinion est clairement annoncée ? Si non, qu'est-ce qui porte à confusion ?

2- Quels sont les arguments qui soutiennent l'opinion ? Sont-ils facilement identifiables avec des phrases de sujet? Sont-ils bien organisés en paragraphes?

1- Les arguments sont-ils supportés par des preuves efficaces ? Si non, qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

2- La pertinence de la preuve est-elle bien expliquée ?

4- Certaines sections vous laissent-elles confus ? Si oui, lesquelles ? Identifiez-les.

5- Qu'est-ce qui, selon vous, fonctionne bien dans ce texte ?

6- Qu'est-ce qui vous semble inefficace ? Identifiez un ou deux aspects qui nécessitent du travail et faites des suggestions spécifiques de révision.

Figure 5. Des questions pour soutenir la lecture du texte d'un pair et y réagir dans le but de l'améliorer

Lors de ces échanges entre pairs, le mode de travail retenu est majoritairement la dyade. Ce choix permet sans doute aux enseignant.e.s de mieux contrôler la durée du travail et la charge cognitive. Certain.e.s enseignant.e.s, peu nombreux.ses, proposent ainsi un travail en sous-groupe de trois ou quatre, parfois en choisissant eux.elles-mêmes la composition des équipes, et veillent à alterner les modes de travail de façon à ce que les textes des élèves bénéficient du regard de plusieurs lecteurs. De la même manière, soulignons que les enseignant.e.s font intervenir un autre paramètre dans l'organisation de ces échanges : le fait de travailler à la fois sur son propre texte et sur celui du ou des pair(s) ou, au contraire, le choix volontaire de ne pas relire son propre texte, dans un premier temps du moins. Ce choix semble référer à la volonté de susciter ou de renforcer l'effet de distanciation qui favorise l'efficacité de la révision.

Associés aux temps d'enseignement (plusieurs notions sont systématisées et entrainées), ces échanges et commentaires vont favoriser la révision-correction des textes. Notons qu'il s'agit presque toujours d'une révision individuelle, accompagnée d'une grille d'(auto)évaluation, et que celle-ci consiste le plus souvent à mettre en œuvre les conseils prodigués, sans opérer de tri ou de hiérarchisation de ceux-ci. Pour désigner cette étape, les enseignant.e.s parlent d'ailleurs très fréquemment de « correction individuelle ».

Dans les séquences de production de texte conçues par les enseignant.e.s de notre échantillon, les écrits intermédiaires semblent, avant tout, considérés comme une étape vers le texte corrigé, le produit fini. Les relectures individuelles et les échanges avec les pairs sont assez fréquemment effectués à l'aide d'une grille, le but étant de mesurer les écarts par rapport à la production attendue au lieu de décrire ce qui est perçu de la logique interne du texte et de l'intention de l'auteur (Meshoub, 2018). Les rétroactions visent surtout les modifications (caractéristiques génériques, adéquation du lexique…) à apporter. Le partage des écrits intermédiaires est conçu comme une forme d'étayage, d'accompagnement guidé vers une production finale satisfaisante ; une seule proposition va jusqu'à la réécriture à deux mains.

Toutefois, certains échanges, moins nombreux (7/18), portent davantage sur le processus ; ainsi en est-il, par exemple, de la comparaison des textes d'un duo de scripteurs ou de l'échange à propos de la démarche mise en œuvre, des difficultés rencontrées, des idées de contenus à développer. Aucune séquence d'écriture n'intègre par contre une consigne qui ne vise pas directement l'amélioration du texte, mais l'exploration d'autres voies, d'autres choix d'écriture.

Dans les planifications de séquences belges analysées, nous disposons de peu d'informations explicites relatives à l'exploitation des écrits intermédiaires et des relances à leurs propos prévues par l'enseignant.e. La plupart des séquences ne comportent aucun indice des retours de l'enseignant.e avant la production finale, voire avant l'évaluation certificative; mais l'absence de mention d'une exploitation dans les planifications n'implique bien sûr pas que ces retours soient absents lors de la mise en œuvre de la séquence en classe. Trois enseignant.e.s indiquent effectuer un codage (Chartrand, 2013) des erreurs de langue avant la version finale. Le toilettage effectué sur la base des indications de l'enseignant.e est pris en charge par le.la scripteur.rice ou par une paire d'élèves. Une seule enseignante déclare prélever des indices pendant le travail de relecture individuelle en interrogeant le scripteur sur sa démarche, sur le respect ou non d'un critère de la grille… Dans les planifications de séquences québécoises, en revanche, les interventions de l'enseignant.e sont davantage évoquées : rétroaction sur un plan d'écriture ; lecture de l'écrit intermédiaire, annotation et formulation de suggestions (souvent centrées sur un aspect particulier du texte) ; discussion collective sous la conduite de l'enseignant.e pour dresser une synthèse à l'issue de la construction d'un gabarit par les élèves ; modelage d'une stratégie de relecture avec une grille aide-mémoire… Les étayages des enseignant.e.s interviennent à différentes étapes de la séquence d'écriture, souvent en complément de la rétroaction des pairs. Ils visent d'abord la structure du texte et les caractéristiques génériques (en début de séquence) ; plus tard, les aspects formels qui concernent les phrases et les mots. Ils sont très fréquemment centrés uniquement sur les notions et aspects textuels ou sur les stratégies d'écriture enseignées. Notons que les enseignant.e.s semblent avoir planifié leurs étayages de façon assez précise en amont du déroulement de la séquence : peu d'entre eux.elles évoquent leur intention de prélever des indices dans la situation didactique pour mettre en place des régulations ajustées à l'observation du travail de l'élève.

En conclusion, les séquences d'écriture décrites et interrogées dans cette étude mettent en évidence l'intégration des trois opérations de l'écriture (planification, textualisation, révision-correction), 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 opérer le plus grand nombre possible de révisions. En atteste par exemple le scénario didactique reproduit ci-dessous (cf. figure 6), qui déplie les étapes qui devraient mener des élèves de 2^{e} année secondaire à la production d'une 1re et d'une 4^{e} de couverture à propos d'une nouvelle fantastique. L'étape de planification a pour but de clarifier la représentation de la tâche attendue (émergence des représentations initiales, échange d'idées, observation d'exemples) ; cette première opération est l'occasion d'interactions orales en groupe classe, puis en petits groupes. La mise en texte du premier jet est individuelle et suivie de la mise en place de trois apprentissages destinés à enrichir cette première production. Ces modules sont le point de départ de l'étape de révision qui occupe une place prépondérante dans la séquence et invite à multiplier les interactions à propos des productions. Les retours individuels sur le premier jet à l'aide d'une grille d'autoévaluation constituent une première forme de révision. Ce travail est soutenu, renforcé par les entretiens avec l'enseignante qui interroge l'élève sur ses modifications, ses choix. Les élèves

volontaires partagent leur premier jet et bénéficient du retour oral de leurs pairs ; ces remarques sont intéressantes pour le.la scripteur.rice, mais ce travail pour autrui amène aussi des bénéfices sur son propre texte pour l'auteur-rice du commentaire. La réécriture par trois d'un résumé après en avoir identifié les faiblesses est une autre façon d'apprendre à prendre du recul par rapport à un texte. Enfin, une nouvelle production est relue en dyade avant de faire l'objet d'une réécriture individuelle.

Produire la 1re et 4e de couverture d'une nouvelle fantastique en 2e secondaire	
Planification	- Échange des représentations relatives au genre fantastique en groupe classe - Lecture d'une nouvelle fantastique et reformulation du sens global en groupe classe - Échange d'idées à propos d'un projet de 1re et 4e de couverture de la nouvelle lue en petits groupes. Mise à disposition d'un corpus d'exemples.
Textualisation et apprentissages	- Production individuelle d'un premier jet de 1re et 4e de couverture - Module 1 : inventaire des caractéristiques des 1res et 4es de couverture en groupe classe - Module 2 : analyse du lien entre l'illustration et le récit - Module 3 : focalisation sur les temps verbaux dominants dans le résumé - Module 4 : procédés de réduction d'une phrase
Révision	- Retours individuels sur les premiers jets, à l'aide de grilles d'autoévaluation, au terme de chaque module - Entretiens individuels avec l'enseignant pendant les retours sur les premiers jets : justification d'une modification, explication d'un choix… - Commentaire personnalisé écrit de l'enseignant sur chaque production initiale - Présentation de quelques 1res et 4es de couverture sur une base volontaire et retours oral des pairs - Entrainement à l'identification des faiblesses dans une production extérieure au groupe et réécriture du résumé en trio - Nouvelle production d'une 1re et 4e de couverture à propos d'une autre nouvelle et relecture en dyade. Réécriture individuelle sur base de l'échange. Évaluation formative par l'enseignant.

Figure 6. Exemple de scénario didactique complet

Toutefois, dans un objectif de mise en conformité progressive avec les qualités attendues du texte demandé, ce travail reste focalisé sur le produit fini plus que sur le processus et sur la clarification de l'activité de réécriture. Dans le scénario didactique présenté ci-dessus, les grilles d'autoévaluation, le commentaire personnalisé de l'enseignante et le repérage des faiblesses en sont les signes. Les premiers jets et autres formes d'écrits intermédiaires sont peu considérés comme un lieu d'expérimentation, d'exploration des possibles ou de réélaboration du texte en profondeur. Des rétroactions spécifiques et plus systématiques des enseignant.e.s, à partir de l'observation de leurs élèves au travail, seraient elles aussi susceptibles d'aider les jeunes scripteur.ice.s à concevoir, gérer, contrôler les différentes strates d'élaboration de leurs textes.

De l'observation de séquences d'enseignement à l'élaboration de dispositifs de formation

Au terme de cette analyse, il apparait que les enseignant.e.s débutant.e.s ne sont pas suffisamment outillé.e.s pour exploiter les écrits intermédiaires, pour les considérer davantage comme un observatoire des élèves au travail, pour viser moins le produit fini que l'exploration de voies alternatives. Il nous semble donc essentiel que la formation initiale et continue se fixe la mission de changer le regard sur les productions, de faire évoluer la représentation des enseignant.e.s à propos de ces écrits. Une première manière d'atteindre cet objectif serait de clarifier la nature de l'activité de réécriture.

Clarifier l'activité de réécriture

Afin de de déplacer l'attention centrée sur le geste correcteur, le produit fini et les normes, sans doute convient-il d'expérimenter une vision élargie du processus de réécriture. Karin Meshoub-Manière et Christine Collière-Whiteside (2018) proposent, à cet effet, un dispositif centré sur la génétique textuelle. En formation initiale, les étudiant.e.s sont invité.e.s à analyser des brouillons d'écrivains et à comparer ces écrits provisoires avec la version éditée du texte. Une telle démarche aide les étudiant.e.s à prendre conscience que les scripteur.rice.s expert.e.s produisent des écrits intermédiaires, que les modifications apportées au texte dépassent l'aspect linguistique ; ils.elles ajoutent, suppriment, déplacent, remplacent. Certaines orientations différentes restent en suspens dans les brouillons, comme des possibles ouverts, des chemins de traverse. Les étudiant.e.s analysent aussi les effets produits par les nouveaux choix. Parallèlement, les mêmes étudiant.e.s sont invité.e.s à produire des premiers jets, à les réviser et à consigner la chronologie des modifications apportées, à établir la chronologie des changements chez un pair, à échanger entre pairs à propos des textes avant de réécrire le texte en modifiant un aspect non linguistique. Ce va-et-vient entre observation de brouillons au niveau des procédés de réécriture, des alternatives possibles, des effets produits et expérimentation de pratiques d'écriture et de réécriture nous parait susceptible de faire évoluer la représentation de la réécriture d'étudiants en formation initiale : il s'agit moins d'améliorer un texte que de « faire autrement ».

Au moment de faire vivre des ateliers d'écriture et de réécriture à des étudiant.e.s en formation initiale, il peut s'avérer efficace, comme le soutiennent Bucheton (1996), Chabanne (2011) ou Heard (2019), de multiplier les essais, de travailler par variations, à quelques jours de distance, sans avoir le premier jet sous les yeux. Pour reprendre l'expression de Bucheton, cette forme de réécriture produirait un « épaississement » du texte qui s'explique par la maturation. En complément d'un travail sur la génétique textuelle, autoriser plusieurs choix d'écriture simultanément modifie la posture d'auteur.rice, focalise davantage l'attention sur le processus scriptural. Réécrire n'est plus seulement juger de la prise en compte des critères de réussite, c'est aussi tâtonner, essayer.

Une autre façon de faire évoluer la représentation de l'activité de réécriture consiste à articuler pratiques scripturales, observation de productions d'élèves ou de pairs avec des apports théoriques. Développer les compétences en écriture et former à l'enseignement de l'écriture semble, en effet, deux visées complémentaires de la formation initiale (Lord & Sauvaire, 2014). Cela suppose, pour les (futurs) enseignant.e.s, de s'approprier simultanément des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner la réécriture. Dans ce but, le dispositif proposé par Wyns et ses collègues (2017) dans le cadre du cursus de futurs instituteurs repose sur quatre axes : dans un premier temps, les étudiants vivent des activités d'écriture réflexive et observent des productions authentiques ; suit un travail d'élaboration de feedbacks à propos

de productions écrites ; parallèlement, les étudiant.e.s sont invité.e.s à se constituer un portefeuille d'articles scientifiques destinés à construire la notion d'écrit intermédiaire ; un carnet de route accompagne les découvertes et les questionnements des étudiant.e.s à propos de leurs conceptions initiales, des informations fournies par les écrits intermédiaires et de la façon de les exploiter… Ce dispositif, comme le premier, met en œuvre un mouvement de va-et-vient entre pratique d'écriture/réécriture et exploration d'écrits intermédiaires, de procédés de réécriture et de leurs effets, mais, dans cette deuxième proposition, les apports théoriques et l'étayage éclairé des formateur.rice.s accompagnent les expérimentations, les observations et les questionnements des représentations initiales. Les étudiant.e.s développent leurs habiletés à écrire, réécrire ; prennent conscience des obstacles rencontrés ; focalisent davantage leur attention sur les composantes communicationnelles, discursives de l'écriture et non exclusivement linguistiques ; mais arriment aussi, grâce à des mises en lien explicites, les savoirs didactiques sur l'écriture à des pratiques de production.

Interagir entre pairs dans un cercle de partage et de révision

Lors de l'analyse des séquences consacrées à la production écrite, nous avons observé que les écrits intermédiaires occupent une place importante, mais qu'ils sont plus rarement partagés. Or, selon Chabanne (2011), les interactions entre pairs jouent un rôle décisif dans le déploiement des formes émergentes. Encore s'agit-il de déplacer la participation des pairs de l'étape de validation du produit vers une intervention au sein du processus d'écriture. Une deuxième piste pour la formation initiale pourrait donc consister à expérimenter, à éprouver et à analyser des cercles de partage et de révision entre pairs (Turgeon & Tremblay, 2019).

Les interactions entre pairs sont susceptibles de se révéler de puissants leviers à la dynamique de l'écriture. En effet, grâce aux cercles de partage qui reposent sur des rétroactions positives des pairs, le.la scripteur.rice construit sa confiance de scripteur.rice, retrouve éventuellement l'estime de soi. Le spectre du rappel décourageant de ses manques s'éloigne. Nul doute que les cercles de partage ont un impact sur la motivation. L'intervention d'un pair favorise la prise de recul par rapport à sa production et les échanges permettent aussi au.à la scripteur.rice de découvrir d'autres façons de s'emparer d'une consigne et de s'en inspirer pour poursuivre l'élaboration de son propre texte. Enfin, les cercles de révision offrent l'opportunité de coconstruire et d'enrichir, par le croisement des points de vue, les commentaires formulés à propos de productions (Colognesi & Deschepper, 2018). Ces interventions sont d'autant plus nombreuses et libres que la relation entre pairs est symétrique (Ballenghien et al.,1994). Un des bénéfices essentiels des cercles de révision réside sans doute dans les différents rôles endossés par chaque participant.e qui est à la fois scripteur.rice, relecteur.rice du texte des pairs, relecteur.rice de son propre texte dont il.elle poursuit l'élaboration en s'appuyant sur les échanges. Ces cercles de partage et de révision créent aussi une réelle occasion pour le.la scripteur.rice de s'emparer de propositions de ses pairs auxquelles il.elle n'a pas pensé et d'explorer de nouvelles pistes.

Afin d'optimiser l'efficacité des cercles de partage et de révision, à la suite de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), il nous semble utile non seulement de les pratiquer régulièrement avec les étudiante.s en formation initiale, mais également d'outiller ces dernier.ère.s à propos des objets possibles des commentaires sur les textes. Un tel travail permettrait de dépasser les aspects de surface et d'enrichir les rétroactions des futur.e.s enseignant.e.s. Une relecture collaborative du texte d'un.e scripteur.rice extérieur.e au groupe pourrait déboucher sur un inventaire des objets de possibles commentaires relatifs à des forces comme à des aspects qui méritent l'attention du.de la scripteur.rice. L'élaboration d'une telle grille pourrait fournir une

ressource disponible lors des cercles de partage et/ou de révision avec d'autres futur.e.s enseignant.e.s, ainsi que plus tard avec les élèves.

Les dispositifs (trop) rapidement esquissés ici gagneraient, bien sûr, à être opérationnalisés, puis mis en œuvre dans le but d'en identifier l'influence sur les représentations et les pratiques des (futur.e.s) enseignant.e.s. Ce sont là des travaux auxquels nous pourrions nous consacrer à l'avenir.

Conclusion

Dans cette contribution, nous avons choisi de recueillir et d'analyser les planifications de séquences didactiques consacrées à la production écrite, conçues par une vingtaine d'enseignant.e.s. Ce corpus ne nous donne évidemment pas accès aux pratiques effectives de classe, aux réajustements en cours de séquence d'apprentissage, au contenu des rétroactions des enseignants – toutes démarches qui manifestent également le geste didactique de planification selon Franck (2017). En cela, des zones d'ombre subsistent dans notre analyse.

Par contre, ces planifications nous éclairent à propos des représentations de l'enseignement de l'écriture et des conceptions de pratiques de révision d'enseignant.e.s débutant.e.s. Ceux.celles-ci semblent privilégier des démarches qui intègrent les opérations de planification-textualisation-révision et qui consistent à produire différents écrits intermédiaires ou des versions successives d'un texte dans le but d'y intégrer de nouvelles dimensions ou de l'améliorer. Ces différentes versions évoluent non seulement grâce à un travail d'autoévaluation du.de la scripteur.rice, mais aussi grâce aux interactions avec les pairs et aux feedbacks des enseignant.e.s, lors des étapes de planification et de révision.

Mais ces planifications révèlent aussi quelques défis que pourrait relever la formation initiale : apprendre à exploiter véritablement les écrits intermédiaires, notamment en explorant de possibles nouvelles voies, à se centrer davantage sur le processus que sur le produit fini, à observer – à travers ces écrits – les élèves au travail, en train de penser l'élaboration de leur texte.

Références bibliographiques

Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of writing research*, *10*(1), 25-60.

Atwell, N. (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien. Conseils et stratégies issus de 40 ans d'expérience en enseignement*. Chenelière Éducation.

Ballenghien, M.-A., Ruellan, F., Brassart, D.-G. & Reuter, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? *Repères, 10*, 115-129.

Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence : Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Les Publications Québec français*, *128*, 55-57.

Blain, S. & Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : Une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 469-491. https://doi.org/10.7202/044486ar

Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J., David & S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). PUF.

Calkins L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.

Calkins L., Oxenhorn Smith, A. & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. 6 et 7 ans. Module 1. Textes narratifs*. Chenelière Éducation.

Chabanne, J.-Ch. & Bucheton, D. (2002) (éd.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Presses universitaires de France.

Chabanne, J.-Ch. (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon. *Recherches, 55*, 7-20.

Chanquoy, L. (2005). Impact de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 et 11 ans. Dans D. Bourget et S. Karsenty (dir.), *Regards croisés sur le lien social : journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin* (pp. 123-138). L'Harmattan.

Chartrand S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, *18*(2), 7-9.

Colognesi, St. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Éducation & Formation*, *e-307-02*, 7-25.

Colognesi, St. & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des élèves. *Français aujourd'hui*, *203*, 63-72.

Colognesi, St. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : L'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(1), 225-249.

Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Dans J. Durant., B. Habert & B. Laks (dir.), *Actes du premier congrès mondial de linguistique française* (pp. 459-473), 9-12 juillet 2008. Institut de linguistique française.

Crinon, J. & Marin, Br. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Nathan.

Doquet Cl. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Français aujourd'hui, 174,* 57-68.

Dolz, J., Noverraz M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques. Volume IV*. De Boeck/Corome.

Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. & Garcia-Debanc, Cl. (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères, 63,* 85-104.

Englet, C. S., Mariage, T. V. & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research* (pp. 158-168). Guilford.

Frank, O. (2017). *À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette Éducation.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 3*(1), 47-69.

Gonthier, M.-E., Lavoie N. & Ouellet, Ch. (2021). Motivation à écrire et collaboration par clavardage chez des élèves du secondaire en difficulté. *Repères, 64*. https://doi.org/10.4000/reperes.4395

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School.* A report to Canergie Corporation of New-York. Alliance for Excellent Education.

Le Goff, Fr. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et travaux, 73*, 19-34.

Heard, G. (2019). *Réviser ses textes comme des auteurs. Outils, leçons et stratégies efficaces*. Chenelière Éducation.

Lecavalier, J., Chartrand S.-G & Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir). *Mieux enseigner la grammaire* (pp. 302-325). ERPI.

Lord, M.-A. & Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Français aujourd'hui, 184*, 93-101.

Meshoub-Manière, K. & Collière-Whiteside, Chr. (2018). Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse. *Repères, 57*, 99-122. https://doi.org/10.4000/reperes.1496.

Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères, 47*, 171-196.

Tremblay, O. & Turgeon, É. (2019a). Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire*, Printemps 2019, 11-13.

Tremblay, O. & Turgeon, É. (2019b). Le cercle de révision : bénéficier du soutien des pairs pour améliorer son texte. *Vivre le primaire*, Automne 2019, 8-10.

Turgeon, É., Tremblay, O. & Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation, 4*(2), 53–72. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.955

Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research, 1,* 101-112.

Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone, *Éducation et didactique, 6*(1), 9-46.

Wyns, M, Famelart, L, Rahier, N. & Evrard, Th. (2017). Sensibiliser les futurs enseignants aux écrits intermédiaires : un levier pour questionner leurs postures d'étayage ? *Débat*, « Et si l'école apprenait à penser », HEP Bejune, 349-363. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6493.pdf