

## ***THEORIES DE LA REDACTION DE TEXTE***

Nous distinguerons quatre modèles développés depuis les années 1960.

Le modèle linéaire qui a marqué les années 1960 et 70 considère trois phases successives : la planification, la mise en texte et la révision. Si simplificateur et incomplet soit-il, ce modèle, enrichi des autres et de recherches complémentaires, fournit un cadre de base à de très nombreuses applications didactiques dont celle que nous proposons.

Le modèle en spirale de Claudette Oriol-Boyer qui s'intercale entre le modèle linéaire et le modèle cognitif / récursif s'applique à mettre en lumière les relations permanente unissant écriture et lecture.

Le modèle cognitif (ou récursif) mis au point dans les années 1980 propose lui une analyse plus fournie du processus d'écriture en lui-même et continue d'offrir un cadre de référence théorique intéressant que l'on retrouve dans la plupart des publications de ce domaine. Si le modèle linéaire évoqué ci-dessus se réfère principalement aux pratiques des professionnels de l'écriture, le modèle cognitif a été obtenu par l'observation et l'analyse de comportements d'écrivains adultes non-professionnels.

Le modèle le plus important qui sous-tend tout notre travail est celui de l'interaction sociale qui se tourne vers le contexte de l'écriture et sur l'interaction et la négociation de sens entre celui qui écrit et celui qui lit.

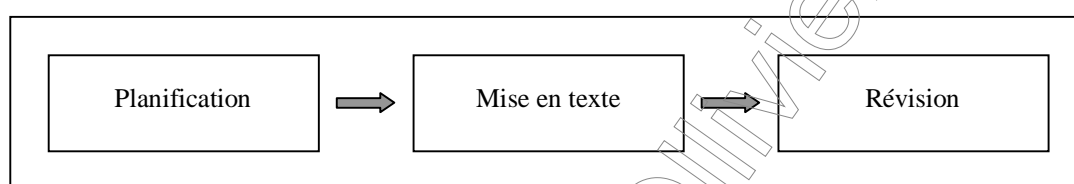
Les différences d'approches proposées par ces trois modèles en font leur intérêt pour le didacticien qui ne manquera pas d'y trouver une enrichissante complémentarité puisque, comme le soulignent plusieurs auteurs (Tognotti 1997, Mitchell 1996, Fitzgerald 1992), chacune de ces théories s'attachent à décrire un aspect différent de la genèse textuelle, comme cela peut être résumé par le tableau suivant :

<b>Modèle</b>	<b>Aspects mis en lumière</b>
Modèle linéaire	Construction du texte
Modèle en spirale	Interactions écriture-lecture
Modèle cognitif	Rédacteur en contexte
Modèle de l'interaction sociale	Aspects sociaux de l'écriture

### 1.1. Le modèle linéaire

Bien qu'il soit largement dépassé par les recherches actuelles, nous présentons ce modèle car non seulement il est à la base de tous les autres, mais il nous a personnellement aidé à mettre en place un cadre pour nos activités : les étapes qu'il décrit permettent en effet de structurer le déroulement des unités d'enseignement et de mettre en lumière certains aspects de la production textuelle.

Inspiré des pratiques professionnelles de l'écriture, ce modèle, dont un des représentants les plus connus est sans aucun doute G. Rohnman (1965), se caractérise par la définition dans le processus d'écriture de trois étapes successives :



La première opération retenue est la planification, autrement dit la recherche d'idées, la collecte de connaissances et leur organisation en vue de la rédaction d'un texte : le sujet écrivant fait l'inventaire de ce qu'il a à dire et structure cet inventaire.

Dans la phase suivante, il procède à la mise en texte des idées retenues et organisées, c'est la phase de l'écriture à proprement parler. Dans une telle perspective, l'écriture est considérée comme la transmission structurée de connaissances, comme la traduction d'un 'à-dire' préexistant qui n'a plus qu'à être mis en forme.

Dernier stade<sup>1</sup> de l'écriture : la révision. Un texte de qualité étant un texte qui répond à un certain nombre de critères formels, le scripteur analyse son texte sous cet aspect et procède aux mises au point nécessaires afin de traduire au mieux l'à-dire.

Cette analyse de la rédaction textuelle fait totalement abstraction du scripteur en tant que personne. D'un point de vue philosophique, elle considère le savoir comme quelque chose d'existant hors de la personne dans laquelle il trouve son reflet. L'écriture devient une transcription ordonnée, un mode de transmission du savoir. L'écrivain est réduit à un rôle de scripteur effectuant des opérations successives.

S'il ne peut donc être question pour nous d'adopter cette façon de voir hautement réductrice, nous garderons cependant, comme beaucoup d'autres<sup>2</sup>, les grandes étapes de

<sup>1</sup> Le terme est emprunté à Fitzgerald (1992)

ce modèle en les enrichissant de la réflexion scientifique des années 1980 et 90. On reconnaîtra donc dans les activités que nous proposons une phase générale de préparation, une phase d'écriture à proprement dire et une phase de révision.

### ***1.2. Le modèle en spirale***

Ce modèle a été largement développé par Claudette Oriol-Boyer et repris par d'anciens compagnons de route de cette universitaire et animatrice d'ateliers d'écriture<sup>3</sup>. Ce modèle s'intercale entre celui de L. Flower et J. R. Hayes que nous abordons tout de suite après et le modèle linéaire. Quoique postérieur aux travaux de Flower et Hayes, que C. Oriol-Boyer ne manque pas de connaître, la spirale d'écriture-lecture-écriture se concentre sur la production même du texte, sur les interactions lecture-écriture et laisse de côté la personne de l'écrivain – nommé d'ailleurs scripteur – et le contexte de production. Cela n'étonnera pas si l'on sait que les ateliers de l'auteur se focalisent sur le texte pris en dehors de tout contexte, à l'exception de la métatextualité.

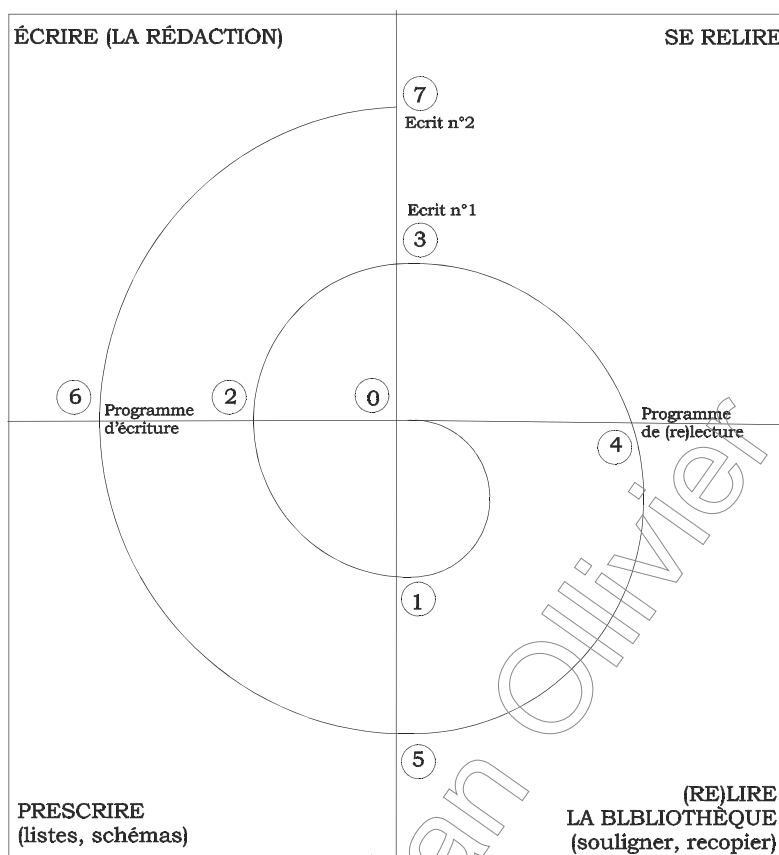
Claudette Oriol-Boyer propose au début des années 1990 le schéma ci-dessous qui introduit le principe de récursivité. Elle divise le processus écriture-lecture-écriture en quatre "opérations" symbolisées par les quatre quartiers du carré. Elle précise également que, même s'il existe une progression le long de la spirale, des sauts ne sont pas à exclure, des phénomènes de réécriture ponctuels pouvant apparaître pendant une phase de relecture par exemple. Elle précise finalement que toute phase peut avorter et mener à un échec du projet.




---

<sup>2</sup> Cf. l'analyse circonstanciée que C. Boniface (1992) propose des ateliers d'écriture et du déroulement type des séances.

<sup>3</sup> Entre autres, plusieurs membres de l'association *Aleph* dont Alain André et Isabelle Rossignol.



Nous proposons, pour plus de clarté, une rapide explication du schéma présenté ci-dessus : le premier segment de la spirale correspond au parcours de lecture que tout écrivain possède d'avance et qui, dit C. Oriol-Boyer, "permet l'émergence d'un projet d'écriture" (Oriol-Boyer 1990). Vient ensuite l'élaboration d'un programme d'écriture sur la base de plusieurs travaux scripturaux préparatoires, tels que l'établissement de listes de mots, de citations, de schémas de composition.... Ce programme d'écriture permet l'émergence d'un premier texte qui va être relu par son auteur et des lecteurs extérieurs lors d'ateliers par exemple et notamment par l'animatrice qui procède à une analyse approfondie du texte produit. Le segment suivant (4-5) correspond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui, dictionnaires...), menant à de nouveaux écrits préparatoires (notes...) permettant l'écriture d'une nouvelle version du texte 1 (qui entre temps est devenu partie intégrante de la bibliothèque). Le parcours continue jusqu'à ce

que les différentes versions successives se ressemblent tellement que la spirale devient un cercle, explique finalement Cl. Oriol-Boyer.

Même si nous ne souscrivons pas à ce modèle<sup>4</sup>, nous admettons qu'il procure un cadre hautement intéressant pour une action pédagogique dans le domaine de l'écriture et retiendrons pour notre application didactique l'idée de phases successives interférant les unes avec les autres comme nous le verrons ci-dessous dans le modèle cognitif. En effet, ce découpage en phases – même s'il ne correspond pas parfaitement à la réalité d'une production spontanée – nous semble, d'une part, favoriser l'apprentissage de l'écriture en cela qu'il permet de mettre l'accent sur des opérations et, d'autre part, permettre l'organisation de séquences didactiques, comme nous les décrivons dans le chapitre suivant. De plus, ce modèle permet de mettre en lumière les nombreuses interactions permanentes entre la lecture et l'écriture, les deux pratiques s'enrichissant mutuellement<sup>5</sup>. Ce modèle fait également ressortir en quoi le fait d'écrire contribue également à modifier le programme d'écriture.

Nous nous sommes efforcé d'intégrer ces éléments dans notre propre modèle. Nous n'avons pu cependant garder la spirale pour des raisons de représentation graphique, nous l'avons simplement déroulée et remplacée par des flèches indiquant les interactions entre les différents éléments en présence.

Le modèle en spirale, pour intéressant qu'il soit du point de vue de la préparation et de la réalisation didactiques, ne rend cependant pas compte de nombre de processus mentaux et surtout exclut entièrement le contexte de l'écriture. Il nous semble significatif à ce propos que la spirale de C. Oriol-Boyer soit enfermée dans un cadre clos ne laissant rien passer de l'extérieur, comme si l'écriture était un domaine hors du monde. Le processus d'écriture est analysé et expliqué comme s'il s'agissait d'opérations quasiment techniques, indépendantes de toute situation et de toute interaction. Le destinataire du texte, les conditions de production, etc. sont éludés tout autant que les diverses interactions entre sujets écrivant et lisant. Le modèle cognitif, puis celui de l'interaction

---

<sup>4</sup> Il nous semble qu'il y a une contradiction entre le modèle théorique et les pratiques d'atelier telles que nous les avons personnellement vécues chez Alain André qui se réclamait explicitement du modèle en spirale. Un texte est lu (voire distribué en photocopies) aux participants qui sont invités à écrire sur la structure de ce texte. Il nous semble en cela que le programme d'écriture est donné d'emblée par le texte et non élaboré par l'écrivain.

<sup>5</sup> Cl. Oriol-Boyer conclut : "Si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte (que dans la lecture). Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire". (Oriol-Boyer 1990)

nous permettront d'ouvrir, de compléter et de donner de la profondeur à ce modèle encore trop réducteur.

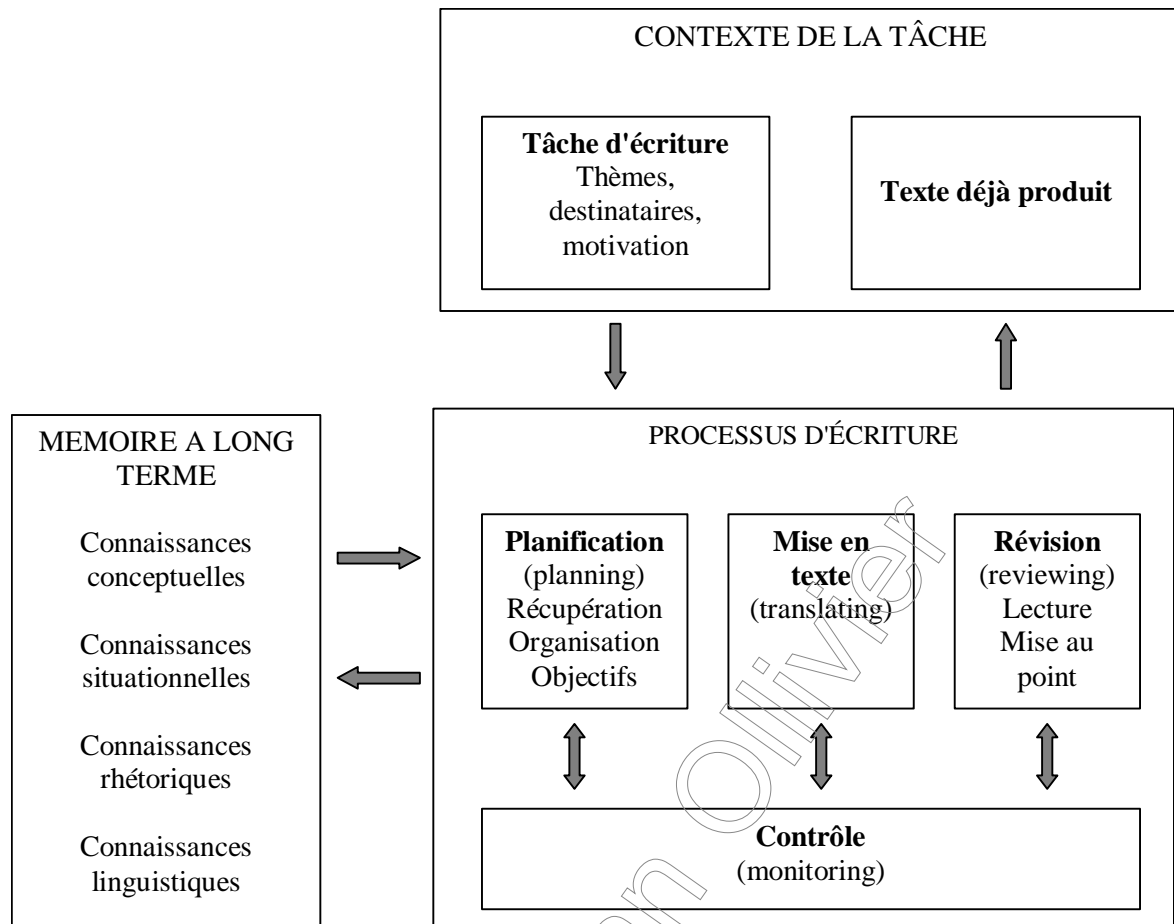
### *1.3. Le modèle cognitif*

Parallèlement à la critique génétique des textes tournée vers l'écriture des professionnels (écrivains surtout), la psychologie cognitive s'est penchée dans les années 1980 et suivantes sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture des non-professionnels, recherches qui intéressèrent au plus haut point la didactique. Les psychologues ont procédé à l'élaboration de protocoles d'observation d'adultes en train d'écrire, leur ont demandé, pour les enregistrer, d'oraliser les réflexions en phase d'écriture, ont étudié les brouillons d'écrivains scolaires et non-scolaires, ont mesuré les indicateurs temporels de la planification et de la production<sup>6</sup> pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le plus couramment cité et le mieux reconnu par la communauté scientifique est sans aucun doute celui de L. Flower et J. R. Hayes, largement diffusé dans le monde francophone par Michel Fayol. Ce modèle, que nous reprenons ci-dessous sous forme de tableau augmenté, se caractérise par le principe de constante récursivité :



---

<sup>6</sup> Pour plus d'informations, on se reportera entre autres à Hervé Potelle (2000) qui fournit de très nombreuses références en ce domaine.



Ce modèle fait ressortir trois domaines du monde du rédacteur :

- le contexte de la tâche comprend le pourquoi, la légitimation de l'écrivain (à quel titre écrit-il ?), le thème abordé, le destinataire, l'enjeu de la production, le contexte matériel précis, la consigne... Notons que, dès que le processus d'écriture est enclenché, le texte partiel produit entre immédiatement dans le contexte de la tâche ;
- les connaissances présentes dans la mémoire à long terme de l'écrivain. Il s'agit de connaissances conceptuelles (connaissance du thème abordé), de connaissances linguistiques et rhétoriques (connaissances de plans d'écriture, de conventions socioculturelles...) et de connaissances situationnelles (connaissance du destinataire entre autres) ;
- le processus d'écriture à proprement parler. Celui-ci peut à son tour se décomposer en quatre opérations récursives :
  - La planification, opération qui se rapproche fortement de celle évoquée dans le modèle linéaire. Il s'agit pour le sujet écrivain de récupérer, sélectionner et mobiliser dans sa mémoire à long terme les connaissances, voire de générer les

idées dont il a besoin pour écrire un texte, de les organiser et d'établir des objectifs pragmatiques pour son écriture.

- La mise en texte correspond à une phase d'inscription, le sujet sélectionnant le matériel lexical et l'organisation syntaxique et rhétorique qui va au mieux lui permettre de traduire<sup>7</sup> ce qu'il a à dire en fonction de l'objectif défini et du type de texte à produire.
- La révision consiste en une lecture-évaluation du texte déjà produit – précisons, car c'est là un des points essentiels de cette théorie, que la révision s'effectue en permanence sur la portion de texte déjà produite – il s'agit là pour l'écrivain lecteur de son propre texte de vérifier l'adéquation entre son projet communicatif et l'effet supposé du texte écrit sur le lecteur. Les théories concernant ce processus de révision restant encore très discutées, nous n'entrerons pas dans la discussion, préférant préciser ci-dessous quelques éléments qui nous semblent essentiels.
- Finalement, les relations entre ces trois opérations qui, en langue maternelle, sont largement automatisées chez des écrivains possédant une certaine expérience de l'écriture et interviennent constamment en phase de rédaction, sont gérées par une instance générale de contrôle.

Si, d'après L. Flower et J. R. Hayes, l'écrivain de langue maternelle est déjà confronté à une surcharge cognitive due principalement à trois contraintes interdépendantes : les connaissances présentes en mémoire à long terme, mais non mobilisables efficacement, les règles gouvernant la production de textes et les problèmes rhétoriques, on peut imaginer les difficultés de l'écrivain de langue étrangère qui doit en plus faire face à une compétence langagière limitée et à des variations socioculturelles des règles de production. Même si ces difficultés sont d'une certaine façon moindres à l'écrit qu'à l'oral du fait du rythme de production sensiblement inférieur<sup>8</sup> et de l'absence d'interlocuteur direct qui permet de retravailler le texte produit, de revenir plusieurs fois sur la trace écrite sans perturber la communication, il n'en reste pas moins que la charge cognitive reste très élevée.

---

<sup>7</sup> L. Flower et J. R. Hayes parlent de "translating".

<sup>8</sup> M. Fayol (1997, 11) indique les chiffres suivants : 150/200 mots /minutes à l'oral contre 5 à 8 fois moins à l'écrit.



Pour alléger cette charge en phase d'apprentissage de l'écrit, de nombreux auteurs – L. Flower et J. R. Hayes les premiers – proposent d'offrir aux apprenants des facilitations procédurales.

C'est dans cette perspective que nous inscrivons nos travaux : les activités de préparation à l'écriture que nous proposons visent en effet à fortement amoindrir les difficultés auxquelles les écrivains sont confrontés : entre autres, nous apportons une aide directe au niveau rhétorique en proposant des plans d'écriture, en l'occurrence des structures empruntées à des textes publiés et nous aidons les apprenants à mobiliser le matériau linguistique dont ils pourront avoir besoin : on trouvera ainsi dans les activités que nous décrivons une phase de préparation qui permet de rassembler un tel matériau.

Cette préparation peut prendre des formes très variées : recours systématisé et assisté à un dictionnaire de langue (activité autour du texte de Géo Norge) ou de rimes par exemple, apport de listes de prénoms dans l'activité autour du poème de Maurice Carême, remue-méninges, etc. Ces activités réalisées avec tous les participants ont pour but soit de collecter un matériau en partie nouveau – c'est le cas par exemple du travail effectué à l'aide d'un dictionnaire pour l'écriture à partir du texte de Géo Norge – soit de réactiver des éléments connus, mais pas nécessairement mobilisables par l'apprenant isolé. Celui-ci peut profiter largement des compétences et connaissances de ses pairs, mais aussi de celles du professeur puisque celui-ci accompagne les écritures et se tient à la disposition des écrivains qui peuvent recourir à lui pour les assister dans leurs diverses tâches. Le chapitre consacré aux enseignants reviendra plus largement sur ce point.

La présence du professeur et des pairs, dans le cas d'une écriture pratiquée en petits groupes va également permettre de prendre conscience des différentes opérations qui constituent l'acte d'écrire en soi. L'enseignant et les pairs vont contribuer à une constante révision des textes en cours d'élaboration, vont contribuer à modifier les projets d'écriture, apporter des révisions et surtout ensemble contrôler le processus. Ce qui se passe habituellement inconsciemment à l'intérieur du scripteur prend une forme concrète et tangible par le truchement des interventions des différents partenaires de l'écriture. De façon plus générale, la collaboration avec des pairs va faciliter ce que Sandrine Tognotti (1997) nomme "l'ancrage des régulations". De nombreuses recherches ont démontré que l'écriture collaborative donne lieu à négociation et surtout qu'elle avait une influence très positive sur le processus d'apprentissage de l'écriture et notamment en ce qui concerne le

contrôle des opérations mises en œuvre, avec un effet particulièrement développé au niveau de la révision<sup>9</sup>. Nous pouvons affirmer avec Sandrine Tognotti et en accord avec les fondements constructivistes de cette thèse que :

observer un pair apprendre [et écrire] [...] permet à la fois une identification à l'autre et une comparaison avec l'autre qui peuvent favoriser l'analyse de sa propre démarche d'apprentissage [et d'écriture] d'une part, et l'évolution de cette démarche par l'intégration du modèle de l'autre ou celui né de l'interaction d'autre part. (Tognotti 1997)

Si nous nous sommes fortement inspirés des travaux de L. Flower et J. R. Hayes pour mettre en place notre modèle, nous nous éloignons cependant de ce modèle lorsqu'il conçoit l'écriture comme une traduction (*translating*) de connaissances en texte. Nous nous plaçons beaucoup plus dans l'optique d'une écriture comprise comme un à-faire que comme un à-dire et donc un à-traduire, ce que nous expliciterons au chapitre suivant. Qu'il soit permis pour l'instant de signaler que pour nombre d'activités d'écriture que nous proposons le matériau linguistique et la structure sont à l'origine de l'écriture et nullement des connaissances ou des idées à traduire ou un quelconque à-dire. Le sens apparaît alors souvent après coup, pendant et surtout après l'écriture. Jean Tardieu disait :

Je suis un fervent de Jean-Sébastien Bach. [...] La fugue : comme si cette grille très serrée permettait de saisir énormément de choses qui nous échappent et qui se trouvent prises, sublimées par la rigueur elle-même. [...] Le poète est une sorte de détecteur qui doit trouver ce qui est déjà dans le langage [...] En somme, c'est le langage qui écrit plutôt que nous. (Tardieu, cité par Vercier / Lecarme / Bersani 1982, 207)

Saisir ce qui nous échappe, ce qui est déjà dans le langage, mais aussi, ajouterons-nous, saisir ce qui échappe à la conscience, l'écriture fait aussi surgir une part de l'inconscient, l'écriture est, comme toute activité humaine, influencée par le subconscient – nous reviendrons sur ce point au chapitre suivant. Retenons pour l'instant qu'il nous semble important, voire même nécessaire d'ajouter à tout modèle théorique concernant l'écriture les influences de l'inconscient d'une part, et celles du matériau linguistique d'autre part, celle-ci pouvant jouer un rôle non négligeable chez des apprenants ne disposant que d'un

---

<sup>9</sup> Voir notamment Beck (1993) et Dauite / Dalton (1988) et Tognotti (1997).

répertoire limité. Nous retrouverons donc ces deux aspects dans le modèle théorique que nous présenterons en fin de chapitre.

Entre temps, la théorie de l'écriture a vu apparaître à côté du modèle cognitif, qui reste l'un des plus répandus, un modèle qui met au centre de ses préoccupations les interactions sociales jusque là omises par la recherche. La mise au point de notre modèle procédant également fortement de ces travaux, nous en présentons ci-dessous succinctement les résultats et montrons comment nous les avons intégrés dans notre réflexion.

#### ***1.4. Le modèle de l'interaction sociale***

L'intérêt principal de ce modèle est de combler le déficit le plus important que nous relevions dans le modèle cognitif : l'ignorance des interactions sociales existant entre celui qui écrit et son ou ses lecteurs. Car, même si le modèle cognitif tient compte des données de la situation de communication et du destinataire du texte, le rédacteur d'un texte reste conçu comme "un individu solitaire qui 'se débat' avec ses propres pensées" (Tognotti 1997).

Le modèle de l'interaction sociale, dont l'un des précurseurs est Martin Nystrand et dont les idées de base se retrouvent en analyse de discours et en philosophie du langage chez Francis Jacques et Eric Grillo par exemple, envisage l'écriture comme une négociation de sens entre rédacteur et lecteur, comme un acte essentiellement interactif et social. Ce modèle place ainsi au centre de ses préoccupations les interactions sociales et considère le texte non seulement comme le résultat d'une composition, mais comme un médium de communication. Il ne s'agit plus pour celui qui écrit de traduire des idées, mais de contribuer à l'émergence d'un sens négocié avec le lecteur. Pendant le processus d'écriture, le jeu des interactions sociales reste donc au centre de l'intérêt.

Lorsque l'écrivain expérimenté rédige son texte, il réalise trois opérations principales : le début du texte doit établir un cadre de référence commun entre écrivain et lecteur et doit notamment tenir compte des relations antérieures entre les deux acteurs de la communication et donner au lecteur assez d'indices pour qu'il sache rapidement de quel genre de texte il s'agit et comment il doit le lire. Lors de la rédaction ultérieure, l'écrivain doit veiller à maintenir et élargir la réalité partagée en tenant sans cesse compte de son

partenaire, le lecteur à venir, afin d'éviter toute source de trouble potentiel. A cela s'ajoutent les élaborations du rédacteur : élaborations de genre, de sujet et de commentaire que l'on peut regrouper sous le concept de mise en texte.

Ce modèle place les interactions sociales au centre de ses préoccupations. E. Grillo, à la suite de F. Jacques, instaure lui le *primum relationis* ; les interactions se retrouvant d'après lui à la base de tout acte de communication : ce n'est plus l'intention du sujet qui précède la relation, préside à son instauration et en détermine la forme (Grillo 2000, 11), les intentions du sujet sont au contraire soumises à des interactions sociales dont elles procèdent. Il définit alors ainsi l'aptitude à la communication :

à y regarder de près, l'aptitude à la communication ne se limite ni à la compétence *sémiotique* qui permet la formation de syntagmes signifiants, ni à la compétence *sémantique* assignant sens et référence aux suites de symboles, et permettent le maintien de l'unité thématique de l'échange, ni non plus à la compétence *pragmatique* qui assure la pertinence des interventions relativement à l'objectif de la stratégie, mais réclame encore et surtout une compétence *communicationnelle* qui garantit *l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée*. Par où il devient clair que la *spécification du vouloir-dire*, pour peu qu'il y aille du maintien de la relation, s'effectue elle-même *sous contrainte relationnelle*.<sup>10</sup> (Grillo 2000, 257)

Ces thèses, alliées à notre attachement à celles du constructivisme social, ont pour nous une conséquence immédiate : il importe que les expériences d'écriture soit faites au sein d'une relation afin que l'écrivain puisse mettre en œuvre et développer sa compétence communicationnelle. Nous suivons donc entièrement S. Tognotti lorsqu'elle écrit :

Sur un plan développemental, et parce que la connaissance est construite socialement, l'apprentissage doit se réaliser par des actions naturelles d'écriture dans un contexte de communauté de rédacteurs et de lecteurs. L'interaction entre pairs est donc considérée ici comme une nécessité. (Tognotti 1997)

Il nous semble tout particulièrement important que l'écrivain apprenne à écrire au sein d'une relation. Nous verrons également au chapitre ci-dessous que nous prévoyons une réflexion sur la publication plus large des textes produits, autrement dit une publication

---

<sup>10</sup> Italiques dans le texte.

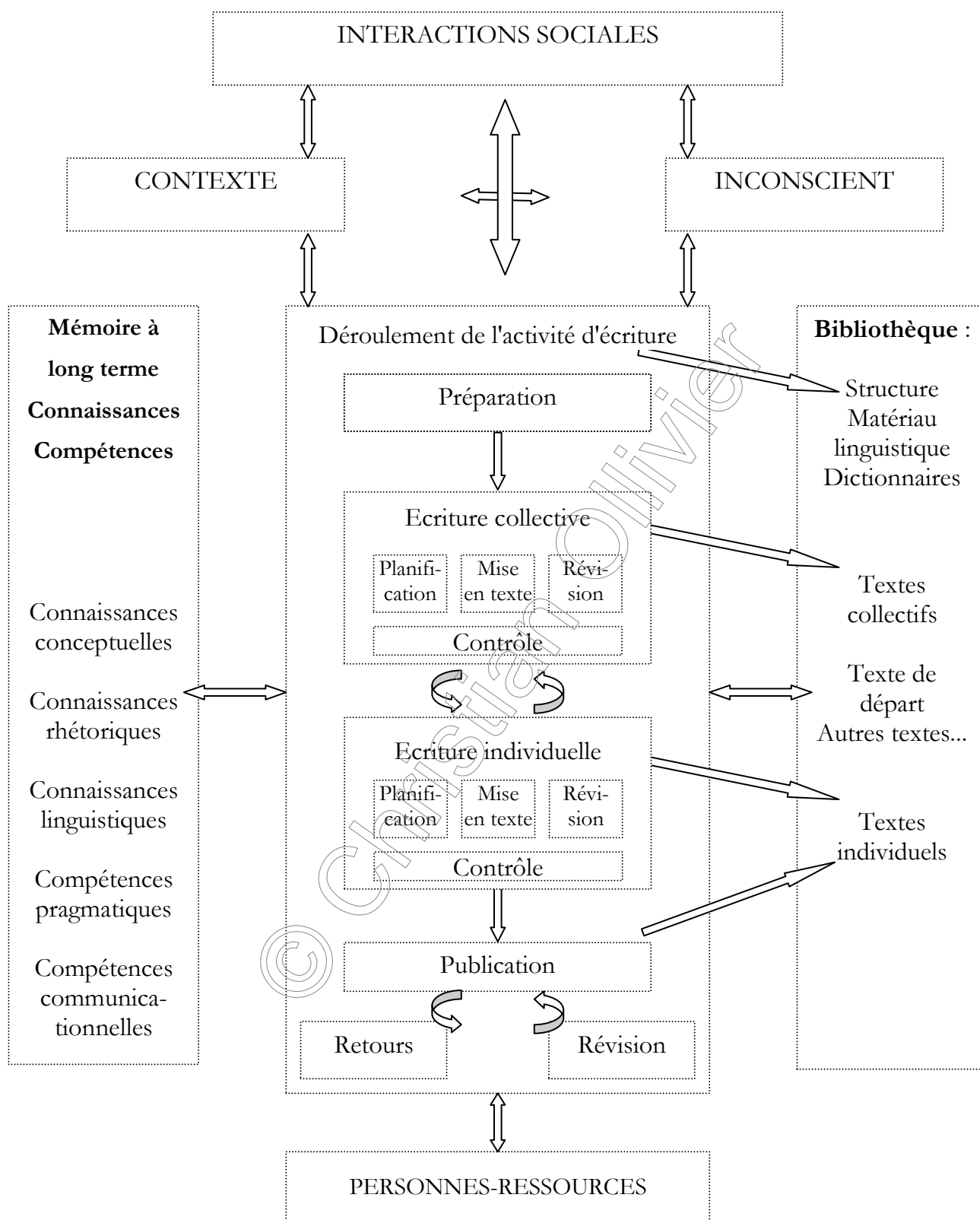
dépassant le cadre du groupe de production. Ceci doit permettre à l'apprenant de prendre conscience de ces aspects relationnels et de constater que ce qui a été écrit dans le cadre d'une/de plusieurs relation/s précise/s – celles existant au sein du groupe d'apprenants – n'est pas forcément approprié pour une publication plus large car la relation est différente. L'apprenant peut se rendre compte qu'il doit, s'il veut s'ouvrir à un public plus large, revoir son texte en fonction des nouvelles données de la relation.

Nous retiendrons du modèle de l'interaction élargi grâce aux recherches en philosophie du langage la place essentielle des interactions sociales et présentons maintenant notre modèle d'écriture en milieu institutionnel réalisé sur la base des différentes théories retenues ci-dessus.

### ***1.5. Modèle d'écriture en milieu institutionnel***

Le modèle que nous avons élaboré est un modèle didactique s'appuyant sur les théories de l'écriture présentées ci-dessus. On retrouvera, dans le cadre décrivant le déroulement de l'activité écrivante, une linéarité empruntée aux modèles de base qui correspond aux grandes étapes du déroulement des activités : préparation, écriture collective, écriture individuelle, publication, retours et révision.





Dans les phases d'écriture collective et individuelle, on reconnaîtra le modèle récursif – les flèches indiquant la récursivité des opérations ont été supprimées par simple souci de clarté. Dans notre modèle didactique, un va-et-vient permanent ou plutôt une progression circulaire – on retrouve en partie la spirale de C. Oriol-Boyer – s'opère entre écriture collective et écriture individuelle. D'un point de vue pratique, cela signifie que l'enseignant peut, quand il le juge utile revenir à une phase d'écriture collective.

Dans les activités que nous proposons, l'écriture du texte collectif s'effectue par étapes : dans un premier temps, on produira, par exemple, des vers sans censure aucune, dans un deuxième, après une phase d'écriture individuelle (il peut également s'agir d'écriture en petits groupes), on reprendra le texte collectif pour effectuer des suppressions, des ajouts, remettre des éléments dans un ordre différent, écrire une fin au texte, ceci après être revenu préalablement au texte de base pour en tirer un complément de structure : on observera par exemple la façon dont l'auteur du texte de départ finit son texte afin d'utiliser la même technique pour le texte collectif en cours de production. Après quoi, les apprenants sont invités à retourner à leur texte en cours d'écriture pour effectuer des opérations similaires. Cela leur permet de procéder en cours d'écriture à de premières révisions, mais surtout de prendre conscience des différentes opérations mises en œuvre pendant le processus d'écriture.

Chaque étape permet d'enrichir ce que nous appelons la bibliothèque, laquelle regroupe tous les éléments dans lesquels l'écrivain puise pendant son écriture ; elle est notamment la source de toute intertextualité. En donnant à la bibliothèque une place dans notre modèle, nous entendons ainsi clairement établir l'influence que le matériau linguistique et littéraire de départ exerce sur le processus d'écriture. Ceci nous permet de définir l'écriture non pas forcément comme la traduction d'un à-dire, mais comme un à-faire influencé par le contexte de la tâche (cf. infra), mais aussi par le matériau disponible. Nous avons pu constater à maintes reprises que le texte de départ, mais aussi le matériau collecté joue un rôle non négligeable dans les productions des écrivains. Pour reprendre le mot de J. Tardieu. ce sont parfois les mots et la structure qui écrivent.

La bibliothèque comprend le texte de départ, la structure qui en est extraite, le matériau linguistique collecté pendant la phase de préparation, mais aussi les divers textes et ouvrages de référence que l'apprenant va pouvoir utiliser. En outre, tous les textes produits pendant l'activité entrent au fur et à mesure dans cette bibliothèque qu'ils

contribuent à faire grandir. Si l'activité d'écriture enrichit la bibliothèque, celle-ci enrichit également l'écriture : la double flèche symbolise les relations de réciprocité permanentes existant entre lecture et écriture.

La publication des textes suit les phases d'écriture, la première publication est généralement orale, elle est suivie de retours, pouvant impliquer une révision des textes présentés. Il nous semble important que tous les membres du groupe soient associés à cette phase de retours – révisions, car plusieurs études (cf. notamment Tognotti 1997) ont montré que la collaboration entre pairs donnait des résultats très positifs pour ce qui est de la révision des textes surtout lorsqu'elle met en avant la dimension interactive. On sait notamment que la révision collaborative permet de remédier à des erreurs de haut niveau, notamment aux troubles de la communication, contrairement à l'utilisation d'un traitement de texte informatique qui ne donne guère de résultats qu'au niveau des erreurs de surface touchant à l'orthographe et à la grammaire.

Les retours vont également permettre à l'apprenant de découvrir concrètement et consciemment comment un sens est construit en collaboration entre rédacteur et lecteur. Pour prendre un exemple concret et facilement vérifiable, l'écrivain va pouvoir constater si les éléments qu'il voulait chargés d'humour produisent leur effet ou non. Une discussion entre écrivains et lecteurs peut permettre d'explicitier et de comprendre comment un sens est construit, les lecteurs pourront expliquer quelle lecture ils font d'un texte précis et ce qui guide cette lecture. Le rédacteur peut, lui, prendre conscience de l'effet de certains éléments et éventuellement préciser la valeur qu'il pensait leur donner. Il nous semble donc important de saisir régulièrement – pas à chaque fois bien entendu – la possibilité d'une réflexion pratique sur ces phénomènes de négociation de sens au sein d'une relation.

Conformément aux travaux sur l'interaction sociale, nous avons ajouté dans la mémoire à long terme les compétences pragmatiques et communicationnelles de l'apprenant, celles-ci remplaçant et complétant les connaissances situationnelles du modèle cognitif de L. Flower et J. R. Hayes.

A la différence de la bibliothèque qui renferme essentiellement des éléments concrets apportés en cours, les éléments compris dans la colonne de gauche sont essentiellement les connaissances et compétences des écrivains, lesquelles ne sont pas forcément explicitées en cours et peuvent avoir du mal à être mobilisées, comme



l'expliquent L. Flower et J. R. Hayes. La bibliothèque apporte donc un soutien et comble d'éventuels déficits ou pallie à des difficultés d'activation des connaissances et compétences existantes. Bibliothèque et connaissances / compétences sont en quelque sorte les deux piliers du processus d'écriture. Par un mouvement de va-et-vient permanent, tous deux alimentent et enrichissent l'écriture et tous deux sont alimentés et enrichis par l'écriture.

Nous avons également placé, comme soutien à l'écriture, les personnes-ressources qui doivent rester en permanence présentes et actives pendant le processus d'écriture. Notons, avant de poursuivre, que, conformément à notre orientation socio-constructiviste, il ne s'agit pas uniquement du professeur, mais aussi des pairs qui sont appelés à s'entraider. Les relations entre personnes-ressources et écriture sont également à double sens : professeurs et pairs peuvent à tout moment intervenir – nous verrons ceci plus en détail dans le chapitre consacré au rôle du professeur – et les écrivains peuvent également avoir recours à leur aide chaque fois qu'ils en ressentent le besoin.

On ne s'étonnera pas de retrouver en tête de tableau, surmontant l'ensemble les interactions sociales qui, dans notre modèle, précèdent et accompagnent toute communication. Non seulement elles sont à l'origine de l'écriture, non seulement elles la conditionnent, mais elles sont également modifiées par les activités d'écriture. La phase d'écriture en elle-même, puis les publications sont des phases de fortes interactions pouvant influencer les relations entre les membres du groupe. Ainsi, la découverte de textes produits par un pair peut – cela n'est pas rare – modifier l'image que certains se faisaient de celui-ci. Il n'est pas rare non plus que le professeur modifie son image de certains élèves ou étudiants pendant ou après une activité d'écriture<sup>11</sup> : tel élève habituellement peu actif s'avère tout à coup très engagé, tel autre considéré comme timide révèle une autre facette de sa personnalité...

Nous avons gardé le contexte de la production incluant le degré de motivation des écrivains, mais également la consigne, les thèmes, la situation concrète d'écriture, etc. Là encore, nous constatons une forte réciprocité entre, d'une part, contexte et écriture et, d'autre part, contexte et interactions sociales. Les interactions sociales peuvent par exemple avoir une influence sur l'évolution de la motivation et inversement : tel élève

---

<sup>11</sup> Nous avons déjà évoqué ce phénomène au chapitre 1 à propos d'animateurs de groupes défavorisés en situation d'ateliers d'écriture.

motivé va, par le jeu des relations sociales existant avec d'autres, réussir à les motiver ou au contraire être démotivé par certains pairs. Le jeu des relations va également influencer le choix des thèmes : certains choisiront un thème pour imposer leur autorité, infirmer ou confirmer une image d'eux-mêmes.

Finalement, nous avons ajouté l'élément qui nous semble manquer dans tous les modèles que nous connaissons : l'inconscient. Nous ne nous arrêtons pas plus avant sur ce point car nous y reviendrons au chapitre qui vient.

Maintenant que nous avons exposé notre modèle didactique d'écriture en milieu institutionnel que nous avons développé sur la base des recherches existant dans ce domaine et des expériences concrètes d'écriture poétique avec des élèves et des étudiants, nous entendons approfondir quelques points spécifiques de notre dispositif : nous aborderons tout d'abord un point essentiel que nous n'avons fait pour l'instant qu'évoquer rapidement : notre conception de l'écriture comme un à-faire plutôt que comme un à-dire. Dans ce contexte, nous nous intéresserons également au rôle du texte de base et de la structure comme stimuli de l'écriture et finalement aux modes de publication des textes.

