

Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale

Stéphane Colognesi
Université catholique de Louvain

Silvia Lucchini
Université catholique de Louvain

Résumé

Nous relatons ici une expérimentation sur l'enseignement de la composante de révision du processus rédactionnel réalisée auprès de 38 élèves de 10-12 ans, pour lesquels nous avons récolté et analysé 228 productions écrites, comparativement à une classe contrôle de 18 élèves du même âge. Nous examinons les effets, sur le développement de la compétence scripturale, d'un dispositif (*Itinéraires*) qui propose aux élèves de réécrire leur texte plusieurs fois, en alternant ces moments de réécriture avec des activités amenant les élèves à renforcer leur capacité de révision du texte. Nous montrons également l'impact spécifique de deux activités de renforcement des capacités de révision

— à savoir les étayages amenés par les enseignants et les interactions entre pairs — sur les composantes relatives aux savoirs (savoirs, savoir-faire, « savoir-graphier », savoirs sémiotiques) constituants de la compétence scripturale. Les résultats tendent à montrer que les étayages offerts par l'enseignant sont nécessaires pour apporter aux élèves des savoirs nouveaux alors que les interactions entre pairs mobilisent les connaissances déjà-là, apportent une aide pour certaines corrections ponctuelles et préparent la diffusion finale des textes.

Mots-clés : compétence scripturale, production d'écrits, *Itinéraires*, étayages, interactions

Abstract

We report here an experiment on the teaching of the editorial process component of 38 pupils aged 10-12 years, for whom we collected and analyzed 228 written productions, compared to a control class of 18 pupils of the same age group. We examine the effects, on the development of the scriptural competence, of a device (*Itineraries*) which allows students to rewrite their text several times, alternating these moments of rewriting with activities that lead students to reinforce their ability to revisit the text. We also show the specific impact of two revision capacity-building activities — teacher-based support and peer-to-peer interactions — on knowledge components (knowledge, know-how, spelling knowledge, semiotic knowledge) constituents of scriptural competence. The results tend to show that the scaffolding offered by the teacher is necessary to provide students with new knowledge, whereas peer interactions mobilize the knowledge already there, give aid for some sporadic corrections and to prepare the final dissemination of the text.

Keywords: scriptural competence, written production, *Itineraries*, scaffolding, interaction

Introduction

Dans les vingt dernières années, bon nombre de chercheurs se sont attachés à décrire et à didactiser les genres discursifs, oraux ou écrits¹. Concernant ces derniers, l'écriture de textes — de n'importe quel texte — nécessite de toute manière une compétence scripturale transversale qui, sur le terrain, reste complexe à faire développer. En effet, quand on questionne les praticiens, ils expriment que construire des dispositifs d'enseignement/apprentissage de la langue française par et pour l'écrit, en liant les savoirs et les productions et en valorisant les réécritures, ne va pas de soi; et que les questions relatives aux évaluations et aux activités à proposer aux élèves pour leur permettre d'évoluer ne cessent de se poser.

Nous relatons ici une expérimentation sur le développement de la compétence scripturale, en particulier sur l'enseignement de la composante de révision du processus rédactionnel, réalisée auprès de 38 élèves de 10-12 ans pour lesquels nous avons récolté et analysé 228 productions écrites, comparativement à une classe contrôle de 18 élèves du même âge (et leurs 54 productions écrites).

Cet article vise :

1. à examiner les effets d'un dispositif (Itinéraires) sur le développement de la compétence scripturale des élèves;
2. à montrer l'impact de deux activités de renforcement des capacités de révision — les étayages amenés par les enseignants et les interactions entre pairs — sur les composantes de la compétence scripturale.

Nous présentons successivement dans cette contribution : le cadre théorique et les fondements utilisés pour construire le dispositif d'enseignement et de recherche, les questions de méthodologie, les résultats de l'expérimentation et la discussion de ceux-ci.

1 L'enseignement explicite des genres discursifs est préconisé (Cope & Kalantzis, 1993; Dolz & Gagnon, 2008, Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010). Pour l'apprentissage des langues premières, des outils ont notamment été mis au point (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Chartrand, Emery-Bruneau, & Sénéchal, 2015). En langues étrangères, l'approche est diffusée dans différents contextes (Hyland, 2003, 2007); le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) défend une approche actionnelle nécessitant l'enseignement des genres (Beacco, 2007; Beacco et al., 2016).

Cadrage théorique et construction du dispositif

La compétence scripturale

Dabène (1991) définit la compétence scripturale « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15). Dans la première modélisation de la compétence scripturale qu'il en fait, il détermine trois types de savoirs en jeu dans la production d'un texte : les savoirs linguistiques, les savoirs sémiotiques (signes écrits qui renvoient à la langue comme la calligraphie, typographie, etc.) et les savoirs sociopragmatiques (les fonctions sociales de l'écrit, les paramètres de la situation de production, etc.).

Successivement, les connaissances du thème sur lequel on doit écrire et l'organisation de ces connaissances ont été identifiées comme ayant une influence déterminante sur la quantité et la qualité des textes produits (voir Fayol, 2009). Les savoirs encyclopédiques (connaissances pour écrire sur un sujet), génériques (connaissances liées à l'écriture des genres discursifs) et textuels (savoirs permettant d'assurer la progression textuelle) ont ainsi été ajoutés (Lord, 2009) au modèle initial.

Ces différents savoirs ne peuvent exister pour eux-mêmes, comme des savoirs déclaratifs isolés, sans que des procédures les mettent en acte. Le modèle du processus d'écriture d'Hayes et Flower (1981) en trois étapes (planification, mise en texte et révision) s'est imposé comme référence à ce sujet (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). D'un point de vue didactique, Lafont-Terranova (2009) mentionne deux savoir-faire essentiels : le savoir-faire textuel et le « savoir-graphier ». Concernant ce dernier, Fayol (2007) rapporte que le contrôle du graphisme et de l'orthographe étant très coûteux sur le plan cognitif, les ressources attentionnelles ne sont plus disponibles pour des savoir-faire de haut niveau.

Le Tableau 1 synthétise les composantes de la compétence scripturale que nous mesurons dans le cadre de cette recherche.

Tableau 1. Les deux composantes de la compétence scripturale mesurées dans notre recherche

Les savoirs et savoir-faire textuels	Aspects sociopragmatiques (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)
	Aspects encyclopédiques (mondes rapportés)
	Aspects génériques et textuels (organisation en fonction du genre, progression de l'information, etc.)
	Aspects linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)
Le « savoir-graphier »/ savoirs sémiotiques	Aspects graphiques : relations entre les graphèmes et les phonèmes
	Aspects matériels/sémiotiques : outils, tracés des lettres, etc.

Ces composantes ne peuvent s'activer qu'à la condition que l'élève entre dans l'écrit et s'investisse dans la tâche. De ce fait, signalons que Dabène (1991) insère dans son modèle initial une troisième composante, les représentations, que Barré-De Miniac (2000) a fait évoluer en rapport à l'écriture, tandis que Chartrand et Blaser (2008) ou Chartrand et Prince (2009) l'étendent au rapport à l'écrit, c'est-à-dire à l'ensemble des représentations que le scripteur entretient avec l'écrit en production ou en réception. Cependant, dans cet article, nous ne ferons pas référence au rapport à l'écrit qui a été traité autre part (Colognesi & Lucchini, 2016a).

Le développement de la compétence scripturale

Réécriture et révision. «Écrire, c'est réécrire», selon l'expression consacrée de Reuter (2002). L'effet de la réécriture, définie par Grésillon (1994, p. 245 ; cité dans Niwese, 2010, p. 59) comme «toute opération qui revient sur le déjà-écrit», est d'amener tout scripteur à améliorer son texte et à développer une attitude réflexive vis-à-vis de l'écrit (Falardeau & Grégoire, 2005).

Du point de vue du processus rédactionnel modélisé par Hayes et Flower (voir Garcia-Debanc et Fayol, 2002), la réécriture s'inscrit dans l'étape de retour au texte, de révision, consécutivement et en parallèle à l'étape de planification et de mise en texte dans une dynamique complexe (Plane, Amalargot, & Lebrave, 2010). Finalement définie comme composante de contrôle par Hayes (1996), et reprise de cette manière par Roussey et Piolat (2005), la révision ne coïncide pas avec la réécriture, qui en est le résultat, le produit (Heurley, 2006), la manifestation visible (Turco, Plane, & Mas,

1994). Autant les résultats de la recherche REV² menée par Turco et al. (1994) que la synthèse des différents modèles de la révision effectuée par Hurley (2006) montrent que l'évaluation, entendue comme l'identification des changements à opérer par les scripteurs sur leurs propres textes ou sur les textes d'autrui, est une sous-composante fondamentale de la composante de révision. Il s'agit de « détecter les écarts » entre le texte et la norme (Olive & Piolat, 2003). Ce qui revient à dire que, pour que le texte s'améliore par la réécriture, la représentation qu'en a le scripteur doit inclure des savoirs constituant la compétence scripturale.

Activités pour amener les élèves à réécrire. Si les chercheurs s'accordent sur l'importance de la réécriture dans l'amélioration de la production écrite, les difficultés à faire réécrire et à vaincre les résistances à la réécriture ont souvent été mentionnées (Delamotte-Legrand & Penloup, 1994; Niwese & Bazile, 2014; Reuter, 2002; Turco et al., 1994). Un certain nombre de travaux a par conséquent été consacré au développement de dispositifs engageant les élèves à réécrire. Parmi ceux-ci, les ateliers d'écriture se sont révélés particulièrement efficaces (Lafont-Terranova, 2009).

Cependant, la réécriture seule montre des effets limités, étant donné que les corrections peuvent parfois porter sur des éléments mineurs et être ponctuelles (Faigley & Witte, 1981, cité dans Fayol, 2009; Niwese, 2010). Olive et Piolat (2003) pointent des recherches relatant des différences entre des scripteurs novices et des scripteurs experts dans leur manière de réviser/réécrire : les premiers se centrent surtout sur la surface du texte, détectent moins de problèmes et ne les identifient pas toujours correctement; les deuxièmes sont en mesure d'aborder également les aspects génériques et textuels. Mutta (2017) montre aussi que le retour sur le texte de scripteurs en L2 ne génère pas nécessairement d'amélioration du texte étant donné qu'ils ne peuvent s'appuyer que sur leurs connaissances antérieures ou leur intuition.

Activités pour amener les élèves à réviser. Nous avons identifié trois types d'interventions pouvant renforcer les capacités d'évaluation/révision d'un texte en contexte scolaire et, par conséquent, soutenir le développement de la compétence scripturale : (1) les interactions entre pairs, qui analysent les productions d'autrui

2 Enseignement apprentissage de la révision des écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire.

et apportent des rétroactions, (2) des étayages mis en place par l'enseignant, (3) des médiations métacognitives opérées par les élèves et suscitées par l'enseignant.

Les interactions entre pairs. Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera (2008) montrent que les interactions sociales amènent les individus à progresser de manière plus importante dans la réalisation d'une tâche donnée que s'ils la réalisent seuls. Ceci est en accord avec la théorie du conflit sociocognitif développée par Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975). Du point de vue de la didactique de l'écriture, Ballenghien, Ruellan, Brassart et Reuter (1994) mentionnent l'apport des pairs dans la pratique de l'évaluation des textes, sous-composante de la révision. Précisons qu'il est toutefois indispensable que les savoirs de référence aient été au moins partiellement acquis puisqu'ils peuvent être récupérés, déduits, réfléchis, mais pas inventés. Olive et Piolat (2003) signalent que les interactions entre élèves sont nettement plus efficaces, pour la réécriture du texte, lorsque la relecture est opérée par des élèves de niveau supérieur ou des adultes ayant davantage de connaissances, les erreurs orthographiques étant les plus simples à corriger par des scripteurs novices que les erreurs relatives au genre et au texte. Dans le cadre d'une autre contribution (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017), nous avons montré que déployer les stratégies efficaces pour commenter les textes des autres ne va pas de soi. Un apprentissage desdites stratégies améliore considérablement les discussions et les rédactions des commentaires, ce qui favorise ainsi les réécritures avec un double gain : les élèves utilisent les commentaires qu'ils reçoivent pour améliorer leur texte et ils repensent aux discussions entre pairs et aux aspects qui ont été discutés pour relire et réviser leur propre texte.

Les étayages. Wood, Bruner et Ross (1976) ont développé le principe d'étayage pour désigner le soutien que le formateur peut offrir aux apprenants afin de les aider à réaliser une tâche qu'ils ne seraient autrement pas en mesure d'accomplir. Bucheton (2009) inscrit l'étayage dans les compétences professionnelles de l'enseignant et en détermine trois fonctions différentes : la fonction de soutien, qui permet d'accompagner l'apprenant dans sa démarche ; la fonction d'approfondissement d'un aspect spécifique choisi par l'enseignant ; et la fonction de contrôle des propositions des élèves. Cavanagh et Blain (2009), quant à elles, dressent une typologie des « échafaudages » (selon leur terminologie) possibles qui sont susceptibles de concerner les tâches, le contenu, les stratégies ou les interactions.

Ainsi, l'étayage amené par l'enseignant peut fournir les savoirs constituants de la compétence scripturale, notamment les savoirs nouveaux qui ne peuvent pas être récupérés au moment de la révision par l'apport des pairs ou des activités réflexives.

Les médiations métacognitives. Nous n'abordons pas les résultats relatifs à l'aspect métacognitif dans cette contribution, mais c'est néanmoins un constituant du dispositif développé, au même titre que les étayages et les interactions entre pairs. La métacognition est définie par Muijs et al. (2014) comme l'ensemble des stratégies pour contrôler et réguler la cognition. Ils la considèrent comme un facteur important dans la réussite des apprentissages, comme nous l'avons montré ailleurs (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016).

L'articulation des activités de révision/réécriture à l'intérieur d'un dispositif d'enseignement de la compétence scripturale

Nous avons développé un dispositif, que nous avons appelé *Itinéraires* (Colognesi, 2015), issu d'une union entre le chantier d'écriture (Jolibert, 1989) et l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009), le chantier se basant essentiellement sur l'apport de l'enseignant dans des moments d'étayage, alors que l'atelier utilise les interactions entre pairs, et les deux dispositifs se servant des réécritures successives du texte initial. Dans une recherche préliminaire sur le développement de la compétence scripturale (Colognesi & Lucchini, 2016b), nous avons comparé l'efficacité des deux dispositifs et suggéré l'opportunité d'unir leurs points de force. Le dispositif *Itinéraires* se structure comme une séquence en quatorze étapes, comme schématisé dans la Figure 1, pouvant s'appliquer à différents types de textes ou de genres discursifs³.

3 Voir la collection des manuels En Pistes ! (<http://www.averbode.be/enpistes>) qui propose un travail par les genres pour chaque année du primaire.

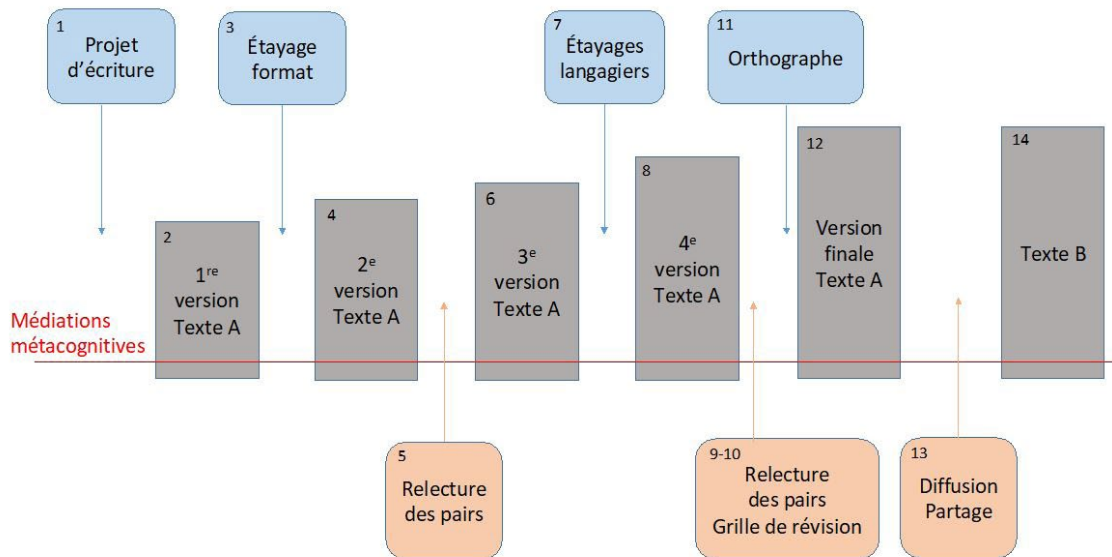


Figure 1. Schéma du dispositif *Itinéraires*

En ce qui concerne les activités visant la composante « évaluation/révision du processus rédactionnel » mises en évidence ci-dessus, les étayages et les interactions entre pairs s'alternent entre les différentes réécritures, alors que les médiations métacognitives ont lieu avant, pendant et après chaque activité.

Objectifs, dispositif de recherche et méthodologie

Les objectifs

Dans le dispositif de recherche mis en place, nous avons comparé deux conditions auxquelles nous avons soumis deux groupes composés de 38 et 18 élèves.

Dans la première condition, qui correspond à la Figure 1, les étayages et les interactions entre pairs s'alternent et sont suivis de moments de réécriture.

Dans la deuxième condition, la réécriture est la seule intervention pratiquée ; en ce sens, les progrès constatés sont l'effet des activités réflexives autonomes des élèves.

Les objectifs sont les suivants :

1. Examiner le développement de la compétence scripturale à la suite de l'utilisation des activités de révision/réécriture du texte articulées entre elles;
2. Montrer l'impact sur les composantes de la compétence scripturale des deux activités qui renforcent les capacités de révision (les interactions entre pairs et les étayages) par rapport à la réécriture seule.

L'échantillon

Nous avons testé le dispositif dans deux classes, comparativement à une classe contrôle. L'échantillon se compose ainsi de 56 élèves au total : 38 appartiennent au groupe expérimental, une classe de 16 élèves (10 élèves de 10-11 ans : 6 filles, 4 garçons; et 6 élèves de 11-12 ans : 3 filles, 3 garçons) d'un milieu socioculturel faible (indice 9)⁴ et une autre classe de 22 élèves de 10-11 ans (9 filles, 13 garçons) d'un milieu socioculturel très faible (indice 1). La classe contrôle, d'un milieu socioculturel très faible (indice 1), comporte 18 élèves de 10-11 ans (10 filles, 8 garçons).

Le déroulement du dispositif de recherche par étapes

Dans l'expérimentation présentée au Tableau 2, les deux groupes (expérimental et contrôle) devaient produire un texte⁵ avec des séquences descriptives et narratives (les élèves ont écrit le portrait de leur doudou d'enfance⁶). Il ne s'agit donc pas d'enseigner les caractéristiques du genre, mais bien l'art de décrire et, plus largement, d'écrire dans la perspective du développement scriptural des élèves.

En ce qui concerne les classes expérimentales, le premier étayage, appelé « étayage format », a porté sur l'organisation générale du texte à produire. Le deuxième

4 L'indice socioéconomique est déterminé en fonction de catégories : revenu par habitant, niveau de scolarité, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements. Un calcul est opéré pour aboutir à un indice synthétique par élève en fonction de son secteur de résidence. Plus l'indice est bas, plus l'établissement se trouve dans un milieu socioéconomique faible. Les écoles sont classées sur une échelle de 20; les établissements allant de 1 à 5, considérés comme différenciés, bénéficient de fonds supplémentaires.

5 Dans notre cas, le texte à produire comporte des séquences descriptives (Adam, 1987) et des séquences narratives.

6 Aucune contrainte de nombre de mots n'a été donnée.

étayage, centré sur les savoirs et savoir-faire linguistiques, a concerné le réseau anaphorique, propre au texte, et l'utilisation des adjectifs. Ce choix a été fait sur la base des besoins des élèves et du texte à produire. Si l'explicitation du fonctionnement des adjectifs ne fut pas une nouveauté pour ces élèves, ce fut le cas pour l'anaphore.

Dans la classe contrôle, les élèves ont réalisé les mêmes productions, mais les activités d'enseignement/apprentissage n'ont pas été contextualisées ni mises en lien avec le projet d'écriture. En d'autres mots, les éléments constitutifs d'*Itinéraires* n'ont pas été activés : les « leçons » de langue ne sont pas articulées au texte, il n'y a pas eu de temps d'interaction entre pairs ni de médiation métacognitive. Les élèves ont réécrit seuls, sans aide.

Tableau 2. Détail de l'expérimentation

Étapes	Groupe « Dispositif <i>Itinéraires</i> »	Groupe contrôle
Étape 1	Projet d'écriture- intention – paramètres de la situation de communication (Texte A) Dans cette étape, l'enseignant précise aux élèves l'intention de communication en fonction du texte proposé (consigne : décrire par écrit le doudou de leur enfance : comment est-il, à quoi pense-t-il?). Sur cette base, les paramètres de la situation de production sont déterminés collectivement : à qui s'adresse-t-on, dans quel contexte, dans quel but, etc.	
Étape 2	Première version individuelle du texte A Individuellement et sans présentation préalable de ce qui est attendu, les élèves réalisent une première version du texte. Pour l'enseignant, c'est l'occasion d'une prise d'indices sur le déjà-là des élèves.	
Étape 3	Étayage spécifique centré sur l'organisation générale du texte A L'enseignant propose un premier étayage centré sur l'organisation générale du texte à produire. Les élèves analysent des textes modèles pour identifier ce qui est commun et ainsi dégager la superstructure.	Pas d'étayage Les élèves ont réalisé une lecture silencieuse de descriptions et ont rempli un questionnaire portant sur leur compréhension des textes.
Étape 4	Réécriture globale, 2 ^e version du texte A Les élèves passent la première version de leur texte au crible des balises construites lors du premier étayage. Cette étape leur permet d'activer les nouvelles connaissances élaborées sur le plan des caractéristiques du texte.	Réécriture globale, 2 ^e version
Étape 5	Partage en groupe et en sous-groupes Cette étape de confrontation des productions a pour objectif de fournir aux scripteurs une rétroaction leur permettant d'aménager leur propre texte. Ils sont rassemblés en sous-groupes de trois ou quatre et amenés à rédiger, à partir des textes photocopiés de tous les scripteurs, des commentaires pour les autres.	Pas de partage en groupe et en sous-groupes. Les élèves ont réalisé des exercices de conjugaison décontextualisés pour s'entraîner à accorder les verbes.

Étapes	Groupe « Dispositif <i>Itinéraires</i> »	Groupe contrôle
Étape 6	Réécriture globale ou partielle, 3 ^e version du texte A Chaque scripteur reçoit les commentaires des autres et révisé globalement ou partiellement sa production.	Pas de réécriture Les élèves ont travaillé sur les pronoms en réalisant un classement de ceux-ci.
Étape 7	Étayage(s) spécifique(s) nécessaire(s) à la production Des étayages spécifiques ont porté d'une part sur l'organisation générale du texte descriptif à produire et, d'autre part, sur la maîtrise du réseau anaphorique, propre au texte, et l'utilisation des adjectifs. Le choix a été fait sur la base des besoins des élèves et du texte à produire.	Pas d'étayage Les élèves ont réalisé des exercices systématiques sur les pronoms.
Étape 8	Réécriture(s) partielle(s) ou globale(s), 4 ^e version du texte A À l'issue de chaque étayage, une réécriture du texte, ciblée et centrée sur le savoir envisagé auparavant, est effectuée par chaque apprenant. Il s'agit ainsi d'une mise en parallèle entre systématisation linguistique et révision.	Réécriture(s) partielle(s) ou globale(s), 3 ^e version
Étape 9	Partage en groupe et en sous-groupes Une fois encore, en sous-groupes, les pairs sont invités à rendre un avis aux autres sur leur production intermédiaire.	Pas de partage en groupes et en sous-groupes. Les élèves ont réalisé des exercices de conjugaison décontextualisés pour s'entraîner à accorder les verbes.
Étape 10	Construction d'une grille d'évaluation et révision des textes A En se basant sur le parcours réalisé, les scripteurs, guidés par l'enseignant, mettent au point une grille de relecture constituée d'indicateurs clairs et spécifiques au texte produit. Les scripteurs vérifient si tous les éléments propres à la situation d'écriture sont présents.	
Étape 11	Toilettage orthographique ou travail sur la lisibilité et la présentation du texte Après la production de la maquette, l'enseignant, à l'aide d'un code partagé avec les élèves, relit chaque texte en se focalisant sur l'orthographe. Toute l'aide nécessaire à ce moment peut intervenir : la consultation de référentiel, les questions aux pairs, etc.	
Étape 12	Version finale du texte A Chaque élève réalise la production finale en tenant compte des dernières remarques.	
Étape 13	Évaluation pragmatique et/ou critériée Chaque élève commente les textes d'autrui quant à l'effet produit (évaluation pragmatique). À l'aide de la grille construite collectivement (ou de tout autre outil), l'élève et l'enseignant procèdent à l'évaluation de la production.	
Étape 14	Situation de réinvestissement (Texte B) Deux semaines plus tard, les scripteurs ont eu l'occasion de réactiver les connaissances élaborées grâce à une situation de productions analogues les amenant à remobiliser les savoirs acquis; choisir un personnage parmi plusieurs images et réaliser son portrait : comment est-il? À quoi pense-t-il?	

La méthode de recueil et d'analyse des données

Pour mesurer l'évolution de la compétence scripturale dans les différentes versions recueillies, c'est-à-dire les 228 productions du groupe expérimental (5 versions du texte A et le texte B) et les 54 productions de la classe contrôle (les premières et dernières versions du texte A et le texte B), nous avons évalué :

- l'intention de communication (/4), en observant le respect de l'intention de communication (de 0 à 3) et la prise en compte du destinataire (0 ou 1);
- la présence d'idées pertinentes (/7), en évaluant la qualité des contenus développés (de 0 à 3), l'attention que le texte suscite chez le lecteur (de 0 à 3) et la compréhension sans effort de l'ensemble du propos (0 ou 1);
- l'organisation du texte dans le respect du texte demandé (/6), un point a été attribué pour chaque caractéristique identifiée attendue : présence d'un titre, de paragraphes, une référence à l'auteur et une illustration;
- l'utilisation d'un réseau anaphorique, en employant une échelle de 0 à 3;
- l'utilisation d'un lexique adapté, en employant une échelle de 0 à 3;
- l'emploi d'adjectifs pour décrire le personnage, en les comptabilisant et en reportant le score sur une échelle : 0 (aucun adjectif dans le texte), 1 (entre 1 et 4 adjectifs présents), 2 (entre 4 et 8 adjectifs), 3 (plus de 8 adjectifs présents dans le texte);
- la correction syntaxique et sémantique des phrases (/ 10), en réalisant un rapport du nombre de propositions correctes sur le nombre total de propositions;
- les accords au pluriel (/10), en réalisant un rapport du nombre de propositions correctes sur le nombre total de propositions;
- l'accord des verbes (/10), en réalisant un rapport du nombre de propositions correctes sur le nombre total de propositions;
- l'orthographe (/50), en comptabilisant les 50 premiers mots et en attribuant un point par forme correcte. Le même mot orthographié de la même manière n'a été repris qu'une fois;
- la calligraphie et la présentation (/6), en additionnant un score pour la calligraphie de l'écriture (échelle de 0 à 3) et la présentation globale du document (échelle de 0 à 3).

Chaque écrit a été évalué par deux correcteurs indépendants — des enseignants expérimentés — à partir de la grille élaborée. Les écrits du groupe expérimental et du groupe contrôle ont été mélangés pour la version initiale et la version finale du texte A, et pour le texte B. La note attribuée *in fine* pour chaque item est la moyenne des points des correcteurs. Le test Tau de Kendall, effectué pour comparer le taux d'accord entre les évaluateurs, a montré un accord très significatif entre les correcteurs pour tous les items évalués.

Nous avons appliqué aux données recueillies une analyse quantitative à l'aide du test statistique non paramétrique de Wilcoxon, nous permettant de constater ou non le développement scriptural, c'est-à-dire la différence de résultats entre les différentes versions.

Résultats et discussion

Les effets globaux du dispositif

Les résultats sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux groupes aux variables observées aux première et dernière versions du texte A et à l'écriture d'un texte B

			Intention de communication respectée /4	Idées pertinentes et en lien avec la situation de départ /7	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique/vocabulaire adapté /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction de phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /10	Accords et marques du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /50	Lisibilité et présentation /6
Texte A	Première version	Dispositif Itinéraires N=38	2.21 (0.84)	3.39 (1.37)	1.74 (1.54)	0.74 (0.89)	0.87 (0.62)	0.95 (0.73)	4.42 (3.36)	5.98 (3.54)	8.63 (1.54)	34.87 (9.8)	2.13 (1.56)
		Contrôle N=18	2.17 (0.92)	4.44 (1.54)	0.83 (1.38)	1.33 (0.77)	0.83 (0.79)	1.44 (0.86)	3.73 (3.32)	4.07 (3.89)	7.84 (1.77)	38.89 (12.30)	3.55 (1.38)
	Version finale	Dispositif Itinéraires N=38	3.89 (0.45)	6.63 (0.94)	5.29 (1.56)	2.84 (0.37)	2.68 (0.53)	2.82 (0.51)	7.70 (2.49)	9.09 (1.72)	9.60 (0.72)	46.83 (5.03)	5.71 (0.56)
		Contrôle N=18	2.56 (0.62)	5.44 (1.15)	0.83 (1.38)	1.56 (0.62)	1.39 (0.92)	1.89 (0.76)	4.82 (3.57)	6.96 (3)	7.88 (1.95)	45.11 (5.83)	3.22 (1.21)
Texte B	Transfert	Dispositif Itinéraires N=38	3.37 (0.67)	5.79 (1.12)	4.42 (1.62)	2.68 (0.57)	2.32 (0.70)	2.21 (0.99)	7.29 (2.82)	7.27 (2.82)	9.14 (0.97)	42.97 (4.19)	5.34 (1.23)
		Contrôle N=18	2.44 (0.70)	5.67 (1.08)	1.22 (1.48)	1.17 (0.71)	1.33 (0.69)	2.44 (0.78)	4.06 (3.2)	5.45 (3.31)	7.94 (1.41)	45.83 (4.81)	3.38 (1.09)

Analyse comparative de la première version du texte A. Nous remarquons que les résultats des premières versions du texte A sont légèrement significatifs en faveur de la classe contrôle pour : le développement d'idées pertinentes (Wilcoxon = 2.28, $p < .05$); l'utilisation d'anaphores (Wilcoxon = 2.45, $p < .05$); l'utilisation d'adjectifs (Wilcoxon = 2.12, $p < .05$); l'orthographe (Wilcoxon = 2.02, $p < .05$); et la lisibilité et la présentation des textes (Wilcoxon = 2.45, $p < .001$).

En ce qui concerne l'organisation générale du texte, c'est le groupe expérimental qui est cette fois supérieur au groupe contrôle (Wilcoxon = -2.39, $p < .01$).

Les autres items ne montrent pas de différence significative dans les deux groupes. Initialement, le groupe contrôle apparaît comme comparable ou légèrement supérieur au groupe expérimental quant aux items qui portent sur différents aspects du texte et en particulier sur les aspects linguistiques (utilisation d'anaphores, utilisation d'adjectifs et orthographe). Seule l'organisation générale du texte est meilleure chez le groupe expérimental.

Analyse comparative de l'évolution entre les première et dernière versions du texte A. Après le déroulement de la séquence d'enseignement, nous constatons pour les élèves du groupe expérimental une amélioration significative dans tous les items⁷. Ceci confirme de manière générale l'efficacité des activités proposées.

Dans le groupe contrôle, contrairement au groupe expérimental, nous remarquons peu de changements significatifs puisque les moyennes obtenues à la première version et à la version finale du texte A sont sensiblement identiques pour pratiquement tous les items. Malgré les exercices décontextualisés sur les pronoms et sur l'accord des verbes, on ne note aucune amélioration significative pour ces deux items. Par contre, le développement d'idées pertinentes (Wilcoxon = 3.95, $p < .05$) et l'accord des pluriels (Wilcoxon = 4.49, $p < .05$) s'améliorent significativement. L'évolution des résultats ne peut se comprendre que comme un effet de la réécriture, c'est-à-dire comme la résultante de l'activité réflexive qu'elle produit, même si cet effet est limité. On a ici affaire à un

7 Intention (Wilcoxon = 54.25; $p < .0001$); idées (Wilcoxon = 52.3; $p < .0001$); organisation du texte (Wilcoxon = 44.39; $p < .0001$); anaphores (Wilcoxon = 55.28; $p < .0001$); lexique (Wilcoxon = 54.69; $p < .0001$); adjectifs (Wilcoxon = 54.65; $p < .0001$); phrases (Wilcoxon = 17.62; $p < .0001$); pluriels (Wilcoxon = 19.70; $p < .0001$); verbes (Wilcoxon = 8.47; $p < .01$); orthographe (Wilcoxon = 37.77; $p < .0001$); lisibilité (Wilcoxon = 57.57; $p < .0001$).

traitement de surface, comme l'expliquent Olive et Piolat (2003). Par contre, dans le groupe expérimental, les deux activités dédiées à produire une amélioration des capacités de révision ont permis aux élèves de traiter de manière plus profonde les aspects génériques, textuels et linguistiques du texte.

Analyse comparative de la version finale du texte A. Lorsqu'on compare les résultats des deux groupes aux dernières versions du texte A, nous constatons que le groupe expérimental présente de meilleurs résultats dans tous les items, hormis l'orthographe⁸. Concernant celle-ci, le groupe expérimental, au départ moins bon que le groupe contrôle, rattrape son retard et s'améliore, sa moyenne dépassant légèrement celle du groupe contrôle, mais pas suffisamment pour que cette différence soit significative. Les deux groupes se montrent donc comparables de ce point de vue en fin de séquence. Le dispositif a donc amené une amélioration des compétences de surface, comme l'orthographe.

Analyse comparative de l'évolution entre la dernière version du texte A et le texte B. Nous effectuons la même comparaison des résultats des deux groupes au texte de transfert (B). Nous remarquons que les différences constatées en faveur du groupe expérimental à la dernière version du texte A se maintiennent dans le texte B pour les critères relatifs à l'intention de communication (Wilcoxon = -4.08, $p < .0001$); l'organisation générale du texte (Wilcoxon = -5.07, $p < .0001$); l'utilisation d'anaphores (Wilcoxon = -5.63, $p < .0001$); l'adaptation du lexique (Wilcoxon = -4.25, $p < .0001$); la correction syntaxique et sémantique des phrases (Wilcoxon = -3.42, $p < .001$); l'accord des pluriels (Wilcoxon = -2.08, $p < .05$); l'accord des verbes (Wilcoxon = -3.52, $p < .0001$); et la lisibilité et la présentation des textes (Wilcoxon = -4.72, $p < .0001$).

Aucune différence significative n'est constatée en ce qui concerne le développement d'idées pertinentes et l'utilisation d'adjectifs. Le groupe contrôle reprend par contre sa supériorité initiale en ce qui concerne l'orthographe (Wilcoxon = 3.47, $p < .001$). Nous expliquons ce résultat par le fait que le groupe contrôle, n'ayant que cet

8 Intention (Wilcoxon = -6.21, $p < .0001$); idées (Wilcoxon = -3.90, $p < .0001$); organisation du texte (Wilcoxon = -5.90, $p < .0001$); anaphores (Wilcoxon = -6.21, $p < .0001$); lexique (Wilcoxon = -5.01, $p < .0001$); adjectifs (Wilcoxon = -4.64, $p < .0001$); phrases (Wilcoxon = -2.53, $p < .05$); pluriels (Wilcoxon = -2.68, $p < .01$); verbes (Wilcoxon = -3.68, $p < .001$); lisibilité (Wilcoxon = -6.08, $p < .001$).

objectif, a dû se concentrer sur l'aspect orthographique de son texte, tandis que l'autre groupe, ayant à travailler les aspects relatifs aux items cités *supra*, qui demandent un investissement cognitif important (Fayol, 2009), ne s'est pas focalisé directement sur l'orthographe.

Les types d'interventions d'enseignement proposés dans le dispositif expérimental ont donc permis d'améliorer les habiletés comparables entre les deux groupes, d'améliorer ceux qui étaient plus faibles dans le groupe expérimental et donc d'effacer les différences initiales qui étaient en faveur du groupe contrôle. Ils se sont par contre montrés inefficaces en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe. Nous pouvons donc en déduire qu'*Itinéraires* produit des changements génériques et textuels, tandis que la réécriture seule amène uniquement des changements de surface. En effet, le coût cognitif semble trop important pour qu'*Itinéraires* puisse tout améliorer en une seule fois.

Dans le groupe expérimental, tous les résultats diminuent de manière significative dans le texte B (une seule version) par rapport à la dernière version du texte A, excepté dans trois items qui maintiennent leurs bons résultats : anaphores, correction des phrases, et lisibilité et présentation.

Mentionnons qu'il est normal que l'aspect lié au genre ne soit pas maintenu dans le texte B, car, dans le temps qui leur était imparti, les élèves ont majoritairement écrit un seul paragraphe, ne permettant ainsi pas aux évaluateurs de retrouver l'ensemble de la superstructure attendue.

Deux des trois items significatifs du groupe expérimental concernent la syntaxe de la phrase et du texte (anaphore), donc des aspects linguistiques, dont l'un (l'utilisation de l'anaphore) a fait l'objet d'une première structuration par l'enseignant, contrairement à la syntaxe de la phrase qui est un réinvestissement de ce qui a été étudié à un autre moment. On voit donc que l'apport d'un élément nouveau génère une probable acquisition par ce dispositif. Le troisième item concerne la lisibilité et la présentation qui se sont améliorées du fait que les élèves doivent mettre leurs condisciples en condition de lire ce qu'ils écrivent lors des moments d'interaction entre pairs.

Pour le groupe contrôle, les deux items qui avaient connu une amélioration tout le long du texte A (développement d'idées pertinentes ; accord des pluriels) maintiennent celle-ci dans le texte B. Par ailleurs, les items qui ne s'étaient pas améliorés dans le texte A ne s'améliorent toujours pas dans le texte B, à l'exception de l'item « utilisation des adjectifs » (Wilcoxon = 4.54, $p < .05$) qui continue de s'améliorer.

L'impact des étayages et des interactions

Le deuxième objectif de cet article est d'explorer l'impact de l'étayage et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. Nous nous limitons par conséquent à présenter les résultats obtenus (Tableau 4) aux différentes réécritures par les 38 élèves du groupe expérimental, dans lequel ces deux types d'interventions ont été appliqués.

Tableau 4. Résultats du groupe expérimental ($N=38$) aux différentes réécritures

Item	1 ^e version A	2 ^e version A Après étayage	3 ^e version A Après interactions	4 ^e version A Après étayage	Version finale A Après interactions	Texte B
Intention de communication	2.21 (0.84)	2.45 (0.69)	3.03** (0.91)	3.42** (0.68)	3.89*** (0.45)	3.37*** (0.67)
Présence d'idées pertinentes	3.39 (1.37)	3.76 (1.17)	4.34* (1.40)	5.68* (1.49)	6.63*** (0.94)	5.79*** (1.12)
Organisation générale du texte	1.74 (1.54)	5.00*** (0.77)	5.21** (1.53)	5.21 (1.54)	5.29 (1.56)	4.42** (1.62)
Utilisation d'anaphores	0.74 (0.89)	0.82 (0.65)	1.03 (0.72)	2.76*** (0.43)	2.84 (0.37)	2.68 (0.57)
Utilisation d'un lexique adapté	0.87 (0.62)	1.05 (0.46)	1.55*** (0.55)	2.29** (0.65)	2.68** (0.53)	2.32* (0.70)
Emploi d'adjectifs	0.95 (0.73)	1.03 (0.88)	1.89*** (0.89)	2.68** (0.61)	2.82** (0.51)	2.21** (0.99)
Correction des phrases	4.42 (3.36)	4.54 (3.03)	5.58 (2.77)	6.54 (2.41)	7.70*** (2.49)	7.29 (2.82)
Accord des pluriels	5.98 (3.54)	6.68 (2.92)	7.96* (2.37)	7.96 (2.53)	9.09*** (1.72)	7.27** (2.82)
Accord des verbes	8.63 (1.54)	7.33** (1.85)	8.12** (2.71)	9.16** (1.13)	9.60** (0.72)	9.14* (0.97)
Orthographe	34.87 (9.80)	37.87 (8.03)	41.45** (10.71)	45.34** (3.95)	46.83*** (5.03)	42.97*** (4.19)
Lisibilité et présentation	2.13 (1.56)	2.42 (1.22)	2.63 (1.53)	2.71 (1.52)	5.71*** (0.57)	5.34 (1.24)

Légende : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$: seuil de significativité de la différence par rapport à la version précédente au test de comparaisons multiples de Wilcoxon.

Nous avons regroupé les items dont la progression se ressemble pour dégager des tendances attribuables aux deux activités.

Les effets de l'étayage : l'apprentissage et le réinvestissement des nouveaux contenus

L'organisation générale du texte et l'utilisation des anaphores présentent le même type de progression.

L'organisation générale du texte s'améliore de manière remarquable dès la deuxième écriture, c'est-à-dire après l'étayage « format ». Elle continue à augmenter légèrement après le moment d'interaction entre pairs, avant la troisième écriture, pour stagner ensuite et diminuer significativement à l'écriture du texte B, ce qui s'explique par le fait que les élèves n'ont pu écrire qu'un paragraphe dans le temps d'écriture imparti.

Ainsi, l'étayage relatif au format du texte semble ici avoir eu un effet majeur, amélioré ensuite par les discussions entre pairs. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'une leçon de grammaire classique, mais bien d'un temps où les élèves ont construit les caractéristiques du texte et sa superstructure sur la base de l'analyse de textes modèles. La réécriture est donc un réinvestissement immédiat du savoir nouveau produit.

L'utilisation de l'anaphore, étant un sujet nouveau pour les élèves, ne fait son apparition qu'après l'étayage qui lui est consacré. L'acquisition à ce propos se maintient et se transfère pleinement au texte B.

Dans le cas des deux aspects travaillés, il s'agit de savoirs nouveaux qui n'auraient pas pu être accessibles aux élèves sans un apport de l'enseignant.

Les effets des interactions entre pairs

À partir de la troisième version, qui succède au temps d'interaction entre pairs, tous les items augmentent significativement sauf les aspects génériques et textuels, pour lesquels l'étayage a été nécessaire, comme nous venons de le dire, étant donné qu'il s'agit d'apports nouveaux. Nous pouvons donc en conclure que les interactions ont permis aux élèves d'opérationnaliser et de rentabiliser ce qu'ils connaissaient déjà. Cette amélioration se renforce tout au long des versions successives du texte A. Par ailleurs, la correction des phrases et la lisibilité ne se manifestent qu'à la dernière version qui suit le temps d'interaction et de construction collective d'une grille de relecture des textes.

Mobiliser le déjà-là. Les items « orthographe », « correction des phrases », « présence d'idées pertinentes », « intention de communication », « emploi d'adjectifs » et

« utilisation d'un lexique adapté » présentent les mêmes lignes de progression : à partir du moment d'interaction, tous augmentent de manière significative. Le point commun de ces aspects étant que les élèves mobilisent, pour les discussions, des connaissances acquises préalablement.

Nous pouvons remarquer que la présence d'idées pertinentes augmente significativement dès la troisième version du texte A, pour enfin diminuer significativement dans le texte B, qui, rappelons-le, est une première version d'un nouveau texte, ce qui peut expliquer la diminution des idées; néanmoins, son résultat, comparativement à la première version du texte A, est bien supérieur.

Ce sont également les moments d'interaction entre pairs (3^e et 5^e réécritures) qui activent la précision de l'intention de communication, et l'utilisation d'un lexique adéquat et d'adjectifs, sans doute parce que l'enjeu est la communication. Les niveaux atteints ne se maintiennent cependant pas dans le texte B.

Apporter des corrections ponctuelles. L'amélioration des accords au pluriel est caractérisée par une augmentation à la troisième et à la cinquième écritures, ce qui montre que les pairs interviennent dans cette correction. Par ailleurs, une chute brutale de l'item « accords du pluriel » dans le texte B montre que l'attention des élèves n'est pas, sans doute encore, portée sur ces points quand ils écrivent la première version de leur texte, ce qui rend nécessaire la correction ponctuelle par les pairs.

Il en va de même pour l'accord des verbes, dont le résultat diminue sensiblement entre la première et la deuxième version, l'attention n'étant sans doute plus portée sur cet aspect après le premier étayage sur la forme du texte, et qui est ensuite en progrès constant depuis la deuxième version jusqu'à l'écrit final. Pour la correction des phrases, les élèves sont manifestement arrivés à un palier supplémentaire dans l'acquisition de ce savoir-faire linguistique puisque ce haut niveau de correction se maintient dans le texte B.

Dans les deux cas, cela indique que les élèves ne donnent pas à chaque moment d'écriture une attention particulière à ces aspects qui relèvent du toilettage du texte.

Préparer la diffusion. La lisibilité et la présentation du texte s'améliorent après le temps d'élaboration collective d'une grille de correction et avant la diffusion. C'est donc à l'approche de la diffusion des textes que les progrès sont significatifs. Ils se maintiennent dans le texte B. Ici, l'enjeu social (montrer son texte aux autres, mais

surtout aux personnes à qui il est destiné) implique la préparation de la production finale pour qu'elle corresponde au maximum à ce qui est attendu.

Conclusions et pistes de recherche

Le premier objectif de cette contribution était de montrer les apports qu'un dispositif, qui propose non seulement la réécriture, mais aussi des activités destinées à renforcer les capacités de révision, peut avoir sur le développement de la compétence scripturale. Nous retenons sur ce plan, dans la suite des travaux d'Olive et Piolat (2003) ou de Mutta (2017), que quand la réécriture est proposée seule — entendons sans autres interventions —, elle permet d'enrichir le texte en y ajoutant des idées et y apporte des améliorations centrées sur les aspects locaux, c'est-à-dire les éléments de surface. Par contre, nous avons montré que quand on associe la réécriture à des interventions — comme les étayages menés par l'enseignant et les temps de partage entre pairs —, les élèves développent des capacités de révision qui leur permettent également d'opérer des changements génériques, textuels et phrastiques.

Le deuxième objectif était d'explorer l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. Nous avons mis en évidence l'intérêt des étayages offerts par l'enseignant, en particulier en ce qui concerne des aspects encore méconnus des élèves. Par exemple, au regard des résultats présentés ici sur l'enseignement/apprentissage des anaphores, les élèves du groupe expérimental ont progressé dès la version du texte qui a suivi l'étayage jusqu'à sa version finale. Ils ont donc exploité de manière immédiate le nouvel apprentissage grammatical et ce saut qualitatif se maintient dans la production ultérieure (dans l'écrit B, réalisé deux semaines après la dernière version du texte A).

En ce qui concerne les interactions entre pairs, nous avons relevé trois effets notables. Le premier effet est de mobiliser le déjà-là et de l'utiliser dans les discussions, rendant ainsi opérationnels les savoirs déclaratifs qu'ont les uns et les autres (dont notamment les savoirs frais qui viennent d'être travaillés dans les étayages), et de les confirmer ou de les ajuster mutuellement. En ce sens, le déjà-là est mis à l'épreuve dans des débats qui mènent à trouver des solutions pour corriger les textes. Le deuxième effet est d'amener les élèves à porter leur attention sur les aspects de surface, ensemble ; et si

nous avons mentionné que la réécriture seule permet cette focalisation, elle se trouve ici amplifiée puisqu'elle est réalisée à plusieurs. Le toilettage orthographique et grammatical prend dès lors sa place dans les échanges par la mobilisation de l'attention des élèves sur ces aspects. Le troisième effet est de préparer le texte à la diffusion, puisque c'est avant la version finale à réaliser que les pairs donnent une rétroaction en fonction des critères finaux.

Dès lors, le dispositif *Itinéraires* se présente comme une ingénierie didactique qui assure une progression textuelle, de réécriture en réécriture, en interpellant les savoirs langagiers comme des outils au service de l'écrit, tout en assurant une dimension collaborative. Nous soulignons également l'intérêt de l'utiliser en tant que dispositif de recherche puisqu'il permet une alternance d'interventions de différents types et des réécritures où des effets peuvent apparaître.

Pour finir, pointons trois prolongements à cette étude. Premièrement, il serait intéressant de mesurer les effets à long terme du dispositif en faisant produire aux élèves plusieurs autres textes à différents moments dans le cursus scolaire. C'est une limite de l'étude présentée ici puisque la production du texte B, réalisé deux semaines seulement après la version finale, ne permet pas de démontrer la durabilité des apprentissages.

Deuxièmement, il nous apparaît que l'impact des interactions se manifeste comme primordial, ce qui ouvre dès lors des questions pour comprendre plus finement la relecture collaborative entre pairs : que laissent les élèves comme commentaires aux autres ? Qu'en font-ils ? Qu'est-ce qui prime dans les choix de discussions ?

Troisièmement, l'intérêt d'appliquer le dispositif à l'enseignement/apprentissage des genres discursifs nous semble évident. C'est une préoccupation à la fois pour la pratique des classes et pour la recherche. Notamment, nous nous demandons si le dispositif *Itinéraires*, conçu pour le travail de l'écrit, serait transférable pour travailler des genres oraux variés. De premières expériences réalisées dans le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire (Colognesi & Dolz, 2017) nous encouragent à avancer dans ce sens.

Références

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, (56), 54–79.
- 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.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, France: Didier.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France: Octarès Éditions.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105–205. doi: 10.4000/rfp.1013
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151–178.
- Chartrand, S. G. & Blaser, C. (2008). *Dyptique-12 : Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique: PUN.
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec: Didactica, c.é.f.
- Chartrand, S.-G. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317–343.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Thèse de doctorat). Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. (p. 177–199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016a). Le rapport à l'écrit des élèves : focus sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33–52.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016b). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193–215. doi: 10.4074/S0013754516002032
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111–126). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, (e-307-02), 7–25.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (dir.). (1993). *The Powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9–22.
- Delamotte-Legrand, R. & Penloup, M.-C. (1994). Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture. *Repères*, (10), 83–94.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367–383.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179–198. doi: 10.4000/pratiques.115
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit : Vol. 1, 2, 3, & 4*. Bruxelles: De Boeck.
- Falardeau, E. & Grégoire, C. (2005, 20-22 octobre). *Réécrire pour développer un rapport à l'écrit réflexif*. Communication présentée au colloque international

- Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence.
- Fayol, M. (2009). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? Dans M. Kail, M. Fayol, & M. Hickmann (dir.), *Apprentissage des langues* (p. 365–378). Paris: CNRS. doi :10.4000/books.editions-cnrs.5976
- Fayol, M. (2007, janvier). *La production de textes et son apprentissage*. Dans les actes des communications présentées aux Journées de l'Observatoire National de la Lecture, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir (p. 21-34). Repéré à http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, (26-27), 293–315.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (dir.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1–27). Mahwah, NJ: L.E.A.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte. L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10–25. doi: 10.3917/lang.164.0010
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164.
- Jolibert, J. (1989). Former des enfants producteurs de textes. Paris: Hachette.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique: PUN.
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1–9.

- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Mutta, M. (2017). La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel. *Pratiques*, (173-174), Repéré à <http://pratiques.revues.org/3313>
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (Thèse de doctorat). Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, (161-162). Repéré à <http://pratiques.revues.org/2063>
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII(2), 191–206.
- Plane, S., Amalargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 1(177), 7–28.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2e éd.). Paris, France: ESF.
- Roussey, J.-Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351–372.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, (10), 67–81.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x