



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

161-162 | 2014

Écrire/faire écrire

Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?

Avant-Texte, Planning, Reviewing, Draft, Rewriting: What Didactic Notional Space for the Entry in Writing?

Bernadette Kervyn et Jérôme Faux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2172>

DOI : 10.4000/pratiques.2172

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

Référence électronique

Bernadette Kervyn et Jérôme Faux, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2172> ; DOI : 10.4000/pratiques.2172

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?

Avant-Texte, Planning, Reviewing, Draft, Rewriting: What Didactic Notional Space for the Entry in Writing?

Bernadette Kervyn et Jérôme Faux

- 1 Pourquoi s'intéresser aujourd'hui en didactique à l'entrée en écriture des élèves apprentis scripteurs ? Et comment considérer ce temps de l'activité scripturale en contexte scolaire ? Si les pratiques scolaires du brouillon sont assez courantes mais rarement satisfaisantes, nos premières expérimentations menées en cycle 3 semblent attester du fait que les jeunes scripteurs peuvent mettre en œuvre des manières d'opérer différentes pour démarrer leur production écrite.
- 2 Sans surgénéraliser ces premiers résultats et en évitant tout applicationnisme, nous proposons de les approfondir en les positionnant par rapport à la pratique traditionnelle du brouillon puis par rapport à des travaux sur le fonctionnement de la production écrite, principalement issus de la psychologie cognitive et de la linguistique¹ ou menés dans un cadre pluridisciplinaire, et qui sont susceptibles de contribuer à l'avancée de notre recherche didactique. Aussi allons-nous examiner, dans la présente contribution, comment l'étude didactique de l'entrée en écriture d'apprentis scripteurs se situe par rapport aux notions d'*avant-texte*, de *planification*, de *brouillon*, de *réécriture* et de *révision*, et en quoi elle peut bénéficier des réflexions engagées dans ces travaux, tout en les questionnant et en invitant à un nouvel espace notionnel.

1. Du côté des pratiques de classe

1.1. Des usages du brouillon scolaire peu rentables

- 3 Que sait-on sur la manière dont les élèves de cycle 3 s'y prennent pour démarrer une production écrite ?
- 4 Tout d'abord, pour peu que l'on fasse l'hypothèse que l'activité de l'élève est influencée par les dispositifs et les tâches réalisés en classe ou, plus globalement, par le contexte scolaire (Bernié, 2004), il est important de relever qu'en contexte scolaire l'écriture et surtout la tâche de rédaction (MEN, 2008) passent souvent par l'usage d'un brouillon : cahier de brouillon (ou d'essai), premier jet au brouillon ensuite recopié. Ce brouillon, comme objet scolaire institutionnalisé, a pour caractéristique majeure d'être d'emblée un premier jet textuel et linéaire. En tant que pratique scolaire – à clairement différencier du brouillon tel que défini et envisagé en génétique textuelle –, il fait implicitement de l'écriture un objet jaillissant de la tête du scripteur, dans un mouvement allant de la pensée vers l'écriture (Boré, 2000).
- 5 Selon nous, cette modalité de mise en œuvre de la production écrite qui se pratique plus qu'elle ne s'enseigne ou ne fait l'objet d'un enseignement (enseigne-t-on comment faire un brouillon, ce qu'est un brouillon ?) conditionne grandement la manière dont les élèves s'y prennent pour produire ce type d'écrit scolaire. On peut en effet faire l'hypothèse que la pratique scolaire traditionnelle² du brouillon favorise, chez les élèves, la représentation et la réalisation d'une production écrite scolaire en deux temps : écriture d'un premier jet puis copie au propre (Billon, 2012). On peut également penser qu'elle les amène à intérioriser qu'« écrire, c'est écrire », que « produire un texte, c'est écrire un texte », et non pas aussi réfléchir, anticiper, lire, alors même que les travaux des psychologues cognitivistes (Goult, 1980 ; Scardamalia & Bereiter, 1986) montrent que la planification, en tant que réflexion préparatoire et opération qui se poursuit tout au long de l'écriture (notamment au moment des pauses ou arrêts du geste graphique ou moteur) peut couvrir jusqu'à deux tiers du temps de la production et détermine grandement le texte et le processus de production.
- 6 Autrement dit, dans l'usage traditionnel du brouillon, le resserrement sur la textualisation, légitimé voire instauré par l'institution scolaire, rétrécit et fige le processus scriptural. Et si cet usage n'empêche sans doute pas l'activation, chez certains élèves, d'opérations de planification, il ne leur est en tout cas pas formellement dédié.
- 7 Par ailleurs, ainsi pratiqué, la valeur d'*outil* du brouillon est régulièrement interrogée voire mise à mal. En effet au-delà de l'évidence simpliste « tout est bon dans le brouillon », étrangement survalorisée, consensuelle et rassurante (*Recherches*, 2011, 5), nombre d'auteurs remettent en question le fait que le brouillon aide réellement l'élève à réaliser la tâche d'écriture demandée et à développer ses compétences scripturales. Quand il ne donne pas lieu à une simple mise au propre, il est parfois l'occasion de modifications orthographiques ou d'essai de mise en conformité avec les normes linguistiques, discursives, textuelles, génériques. Mais cette recherche fréquente de rationalisation normative, que mettent en exergue C. Fabre (2002) ou encore C. Boré dans son travail sur des brouillons produits par des élèves de 9-12 ans dans des contextes variés, peut s'avérer contreproductive au vu de la qualité de la seconde version textuelle

obtenue (Darras, 2011 : 28-29 ; Fabre, 2002 ; Bessonnat, 2000). De plus, il ne prend pas toujours des formes explicitement réflexives, malgré tout l'intérêt de celles-ci.

1.2. Les jeunes scripteurs sont-ils capables de produire d'autres formes que du brouillon linéaire ?

- 8 Face aux réserves émises à l'encontre de l'usage traditionnel du brouillon, l'on peut se demander si de jeunes scripteurs sont capables de produire une première forme scripturale différente.
- 9 Nos premières expérimentations menées jusqu'à présent dans trois classes (une classe de CM1 et une classe de CM1-CM2 en 2011-2012 et une autre classe de CM1 en 2013-2014) montrent une diversification possible non seulement formelle mais également fonctionnelle des premières traces relevées. En effet dans le cadre d'une recherche sur l'usage de la carte mentale comme aide potentielle à la rédaction (Faux, 2012 ; Billon, 2012), les élèves des deux classes observées durant l'année scolaire 2011-2012³ ont été sensibilisés à l'importance que revêt la préparation de l'écriture, notamment par le biais d'un recours à la carte mentale (Buzan, 2003). Le choix de recourir à la carte mentale répond à une des hypothèses fortes de cette expérimentation, à savoir que la mise en œuvre (ici encore exploratoire) d'une ingénierie qui allonge le processus scriptural, en insistant explicitement sur l'importance d'une phase de préparation, a un impact sur l'entrée en écriture des élèves. Autrement dit, nous défendons l'idée selon laquelle un enseignement spécifique et explicite de la préparation de l'écriture peut transformer et constituer le temps et l'activité d'entrée en écriture en objet scolaire enseignable.
- 10 Dans le protocole expérimental, face aux réactions et aux réticences de certains élèves concernant l'utilité de la carte mentale pour produire la suite de récit demandée⁴, a été mise en place une étape de préparation plus libre. Durant cette étape, seul restait imposé le temps de préparation, la manière de procéder et le choix des artefacts étant libres. Pour réaliser et marquer cette phase de préparation, les deux enseignants ont opté pour un support différent de ceux qu'ils utilisaient habituellement pour les tâches d'écriture : les élèves devaient se servir d'une feuille bleue sur laquelle ils avaient pour consigne de montrer comment ils réfléchissaient (« montre-moi comment tu réfléchis »).
- 11 Les formes et les contenus obtenus sur cette feuille sont très divers. On trouve des brouillons linéaires, des dessins, des tableaux, des cartes mentales (annexe 1), des symbolisations chronologiques ainsi que des formes mixtes, parfois élaborées successivement (annexe 2), parfois dans un mouvement de va-et-vient entre ce qui s'apparente à un brouillon linéaire et un autre artefact (annexe 3). Le contenu de ces productions pour partie verbales concerne, selon les cas, le texte déjà lu et/ou le texte à venir, les personnages, leurs caractéristiques et leurs sentiments, les lieux, les actions et leur chronologie, les contraintes de l'écrit à produire (énonciation en *je*, temps des verbes, genre, choix du personnage, situation dans le récit déjà là).
- 12 Cette variété, croisée avec ce que font et disent les élèves observés de leur activité et/ou de leur production, nous permet de postuler que ces scripteurs leur attribuent des fonctions différentes : élaborer le texte à venir *via* une succession d'actions ou d'idées possibles, déjà plus ou moins rédigées ; préparer le texte à venir en se remémorant des éléments importants du déjà-écrit et/ou des contraintes liées à la situation d'écriture ; déclencher ou démarrer l'écriture textuelle.

- 13 Ces premières expérimentations montrent qu'avec un enseignement d'outils impliquant notamment des opérations de planification, nous y revenons dans la partie suivante, le brouillon linéaire n'est plus la seule forme produite par ces apprentis scripteurs pour démarrer l'écriture. Outre le fait que la plupart des productions ne sont plus exclusivement textuelles, on relève que d'autres formes verbales ou sémiotiquement hybrides (aux éléments verbaux s'ajoutent des éléments graphiques tels dessin, flèches, accolades...) apparaissent. Ce constat nous amène à privilégier une définition élargie de l'écriture ne se réduisant pas aux éléments verbaux mais englobant divers signes graphiques, à l'instar des travaux sur les écrits intermédiaires (Chabanne, 2011).
- 14 La variété des premières traces ainsi obtenues apparaît non seulement inédite chez les élèves observés, mais également peu décrite dans le champ de la didactique voire dans celui des disciplines contributives ici considérées. De plus, ces manières d'élaborer le texte à venir échappent en grande partie aux enseignants, dans la mesure où elles ne sont observables que dans le cadre d'un protocole contraignant qui exige, outre une modification des pratiques habituelles d'enseignement de la rédaction, le recoupement de données de nature différente (séances de classe retranscrites, écrits successifs produits, interview des élèves et renseignements sur leur profil socioculturel et scolaire). On voit ainsi l'un des intérêts de cette recherche en cours qui vise à décrire les manières par lesquelles des apprentis scripteurs entrent effectivement en écriture, manières la plupart du temps ignorées des scripteurs eux-mêmes et des enseignants voire des chercheurs travaillant sur l'écriture novice.
- 15 Si les travaux de psychologie cognitive et de linguistique ont montré que le processus rédactionnel peut se déployer diversement (Olive & Piolat, 2003 ; Fabre-Cols, 2004 ; Doquet, 2011), ce qui tend à corroborer nos analyses, reste à se demander si les formes obtenues dans le cadre de notre protocole relèvent du brouillon, de l'avant-texte, de la réécriture, des opérations de planification voire de révision. En d'autres mots, pour décrire et analyser ces manières d'entrer en écriture, en intégrant les connaissances scientifiques actuelles, il nous faut interpréter ces données à l'aune de travaux portant sur des questions très proches. Ce parcours nous permettra de vérifier si ces notions (ou l'une de ces notions) suffisent (suffit) à cerner l'entrée en écriture ou s'il est opportun de dégager un espace notionnel spécifique.

2. Du côté des disciplines contributives

- 16 La didactique de l'écriture dispose depuis une vingtaine d'années de théories de l'écriture qui ont pour particularité de se focaliser bien plus sur le processus que sur le résultat. Ces travaux, qui relèvent principalement de la psychologie cognitive et de la linguistique, nous intéressent au plus haut point dans la mesure où leurs auteurs ne cessent de s'interroger sur « la façon dont l'écriture en acte s'effectue et sur les éléments et les processus qui entrent en jeu pour qu'un écrit soit finalement produit » (Fénoglio & Chanquoy, 2007 : 4). Vu sous cet angle, notre questionnement sur l'entrée en écriture est similaire : il s'agit d'étudier ce qui se passe « avant la production d'un texte » et/ou plus particulièrement comment un texte est « pensé, prévu, préordonné, planifié » (*ibid.* : 3).
- 17 Même si, dans le cadre didactique qui est le nôtre, nous y ajoutons une préoccupation praxéologique (ici indirecte) et une restriction aux situations scolaires d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture, ces préoccupations recoupent tant les nôtres qu'il est

indispensable de mettre à profit ces travaux pour étudier l'entrée en écriture. Nous tenterons d'effectuer ce rapprochement sans nous contenter d'y chercher une caution scientifique (Reuter, 2004) et sans perdre de vue notre spécificité didactique.

- 18 Pour organiser la discussion, plutôt que d'opter pour une présentation historique ou disciplinaire, nous allons privilégier une entrée par notions.

2.1. Avant-texte et entrée en écriture

- 19 Telle que définie dans un cadre pluridisciplinaire et dans un souci de consensus, la notion d'*avant-texte* rend compte des interrogations sur « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont les traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit » (Fénello & Chanquoy, 2007 : 5). L'entrée englobante que représente cette définition a l'avantage de regrouper des considérations portant sur les processus jugés constitutifs de toute production écrite et sur les traces successives produites par un même scripteur. Cette étude croisée du générique (ou de l'universel) et du singulier intéresse la didactique qui, si elle étudie parfois de façon singulière l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (un enseignant, un ou quelques apprentis-scripteurs), ne peut faire l'impasse sur l'unité *classe* voire sur le niveau scolaire ou la tranche d'âge considérés. Au niveau de notre recherche, cette double entrée correspond aussi à notre démarche et à notre objectif : nous partons d'études de cas en analysant la manière dont, au sein d'une classe, chaque scripteur démarre une tâche d'écriture donnée. En cumulant et en croisant peu à peu des données locales, nous espérons être en mesure de formuler – prudemment – des hypothèses plus générales.
- 20 La notion d'*avant-texte*, au départ issue de la critique génétique (Bellemin-Noël, 1977) mais intégrant ici les cadres théoriques et méthodologiques de la psychologie cognitive et de la génétique textuelle, désigne « un espace de production de l'écriture dans lequel interviennent de très nombreuses opérations de diverses natures : des comportements posturaux, gestuels et mentaux observables [...] [ainsi que] des opérations linguistiques » (Alamargot, 2006 : 36). Nous pointons cette diversité car elle rejoint la vision élargie de l'écriture évoquée ci-avant, où le verbal côtoie le non-verbal. Elle est aussi éclairante pour interpréter et asseoir la diversité de formes et de fonctions observées dans les productions scolaires analysées. Dans cette optique, ces formes et fonctions relèvent bien de l'*avant-texte*. Néanmoins, *avant-texte* et *entrée en écriture* ne sont pas équivalents. L'*avant-texte* désigne l'ensemble du processus et des traces amenant au texte écrit final alors que l'*entrée en écriture*, telle que nous l'entendons et l'appréhendons, ne recouvre qu'un temps de la production scolaire – son démarrage – et pas les réécritures parfois réalisées pour aboutir à l'écrit final, même si celles-ci font partie de notre corpus en ce qu'elles permettent de mettre en perspective l'entrée en écriture.
- 21 Parler de *démarrage* ou d'*entrée en écriture* revient à inclure, au sein du processus scriptural, une idée de temporalité, nommée *facteur temps* dans les travaux sur l'*avant-texte* (*Langue française*, n° 155). D'un point de vue épistémologique, il s'agit en effet de décrire et d'analyser le début du processus scriptural où l'élève commence à penser son texte, à être dans le projet de l'écriture. Toutefois, dans la mesure où il n'y a pas correspondance entre le geste et l'usage des outils d'écriture, d'une part, et l'activité de pensée verbale pour le texte, d'autre part, ni entre l'émission de la consigne par l'enseignant et la mise au travail effective de chaque élève, on voit poindre la difficulté qu'il y a à saisir les manières d'opérer de ces jeunes scripteurs pour entrer en écriture en

contexte scolaire et à construire des données pertinentes pour rendre compte de leur activité. Dès lors, face à la difficulté à situer la naissance du projet pour chaque scripteur, d'un point de vue méthodologique, l'entrée en écriture renvoie à un temps scolaire clairement identifiable : le temps consacré dans la classe au premier travail sur le texte à produire. Dans notre protocole, ce temps est collectif et ce premier travail sur le texte est individuel. De plus, les traces recherchées et étudiées sont non seulement de nature écrite, mais aussi orale et gestuelle⁵. Ces choix discutables déterminent grandement les données et les résultats obtenus.

2.2. Planification, révision et entrée en écriture⁶

- 22 Selon les travaux anglo-saxons portant sur les modèles du processus rédactionnel, la planification comme la révision jouent un rôle majeur dans la production écrite. Nous ne rentrerons pas ici dans une présentation détaillée de ces modèles et sous-processus, largement diffusés en France et en didactique dès les années 80 par le biais de publications phares (notamment celle de Garcia-Debanc dans le n° 49 de la revue *Pratiques* ou celle de Fayol & Garcia-Debanc dans la même revue en 2002) mais nous nous contenterons de questionner leur implication dans l'activité d'entrée en écriture.
- 23 On peut penser à priori que l'opération de planification joue un rôle de premier ordre dans l'entrée en écriture des élèves de cycle 3 de l'école élémentaire. En effet, une part importante de la planification s'effectue assez tôt dans la production verbale écrite voire en amont de celle-ci puisqu'il s'agit pour le scripteur : (1) de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver ; (2) de chercher et de récupérer des informations en mémoire à long terme ; et (3) d'organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte (Chanquoy *in* : Alamargot, 2006 : 39). En cela, il n'est pas étonnant que certaines fonctions attribuées par les élèves aux diverses formes produites recourent celles qui composent la planification.
- 24 On peut toutefois émettre deux réserves face à cette proximité. La première est de nature temporelle, la planification se déroulant tout au long de la production, notamment comme déjà évoqué, lorsque le sujet scripteur effectue des pauses, en cours d'écriture. Ce sous-processus dépasse pour cette raison la phase d'entrée en écriture observée.
- 25 La seconde réserve a trait aux capacités du jeune scripteur. Est-il capable de planifier sa production verbale écrite ? Effectue-t-il cette planification *via* les trois opérations citées ? Les travaux menés sur ces questions dans le champ de la psychologie cognitive mettent en avant le fait que le jeune scripteur et le scripteur adulte expérimenté procèdent différemment parce qu'ils ne disposent pas des mêmes capacités. Pour cette raison et parce que l'écriture enfantine se fait et s'acquiert principalement en contexte scolaire, les modèles rédactionnels construits pour les scripteurs expérimentés, même s'ils ont impulsé nombre de recherches, comme le rappelle M. Fayol (2013), ne peuvent être transposés pour étudier les performances des jeunes scripteurs.
- 26 La stratégie dominante chez les plus jeunes (élèves de l'école primaire) relève d'une transcription pas à pas d'informations récupérées telles quelles en mémoire, ce qui conduit à la juxtaposition de celles-ci et généralement à des textes moins cohérents et moins fournis que ceux produits habituellement par des scripteurs plus âgés. Les hypothèses explicatives avancées sont de plusieurs ordres. Faut-il le rappeler, produire un écrit est particulièrement complexe. Différents auteurs en parlent en termes de résolution de problèmes ou de gestion simultanée de contraintes multiples (Plane, Olive &

Alamargot, 2010 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) mettant en difficulté les scripteurs les plus jeunes pour qui le traitement de ces contraintes ou la résolution des problèmes présente un coût cognitif très élevé. Pour ce public, une capacité limitée de la mémoire de travail, dont le rôle semble prépondérant (Piolat, 2004), rendrait la gestion de l'écriture particulièrement difficile. D'autres auteurs (entre autres Bourdin, Cogis & Foulin, 2010) soulignent pour leur part le coût élevé que représentent les composantes graphique et orthographique pour de jeunes scripteurs ne maîtrisant pas le geste graphique et n'ayant pas automatisé les normes orthographiques.

- 27 Face à ces difficultés, on peut se demander quels objets enseigner à l'école primaire, quelles formes d'étayage favoriser pour alléger ce coût. On peut également réinterroger les limites capacitaires : sont-elles avant tout d'ordre développemental ou peuvent-elles aussi s'expliquer par les caractéristiques de l'enseignement (majoritairement) dispensé ? Ainsi, dans une logique curriculaire, faudrait-il renforcer l'enseignement de l'aisance graphique au début de l'école primaire ? Faudrait-il aider l'élève à assoir, organiser ou réactiver des connaissances préalables relatives au thème dans la phase d'entrée en écriture ou faudrait-il lui enseigner l'importance de cette stratégie jugée rentable par quelques cognitivistes⁷ ? Faudrait-il questionner certains résultats avancés en les mettant en perspective avec les pratiques de classe ?
- 28 Pour prendre un exemple au cœur de nos expérimentations et des travaux sur la planification, la gestion pas à pas évoquée pourrait laisser penser que les jeunes scripteurs, élèves dans nos corpus, ne peuvent aboutir de façon performante qu'à des formes textuelles linéaires quand ils démarrent leur écriture. Ainsi, concernant l'écriture argumentative, le recours à la liste auto-produite ou à la prise de notes pour générer des idées ou les activer en mémoire seraient peu profitables pour la textualisation (Auriac & Favart, 2007) voire « sans impact » (Fayol, 2013 : 99) au vu des performances finales de ces scripteurs de 8 à 10 ans. Contrairement à ceux qui optent pour la linéarisation dès l'avant-texte aboutissent à des textes argumentatifs jugés de meilleure qualité⁸ et forment le groupe dit « des bons élèves ».
- 29 Bien que nos expérimentations portent sur de l'écriture narrative, ces résultats relus sous un angle plus didactique nous interpellent. Comment l'école accompagne-t-elle, par le biais de ses pratiques d'enseignement, les 65 % d'élèves qui choisissent d'entrer en écriture via la liste ? N'y a-t-il que ces deux manières d'entrer en écriture (liste et linéarisation) ? Un protocole plus ouvert ne permettrait-il pas d'observer une palette plus large de formats, de manière de faire ou de stratégies⁹ ? L'école enseigne-t-elle d'autres manières d'entrer en écriture que le brouillon linéaire ? Enseigne-t-elle comment passer efficacement des idées au texte (Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000) ? Les « bons élèves » ne seraient-ils pas ceux dont le profil de scripteur (scripteur dit « créatif » et qui reconstruit les connaissances en mettant en texte), dont le profil littéraire (Bautier & Rayou, 2009) ou, plus largement, le profil d'apprenant est en adéquation avec les pratiques valorisées par l'école ?
- 30 Autrement dit, ces travaux, aussi intéressants soient-ils, montrent combien la question de l'entrée en écriture comme celle de la planification demandent à être davantage investiguées d'un point de vue didactique. Selon nous, mener cette investigation nécessite d'en passer par une description plus fine des manières d'opérer en situation scolaire (et non par une projection du laboratoire à la classe).
- 31 Pour terminer cette rubrique, il nous faut encore envisager la révision. Entendue comme une opération de retour sur le texte qui inclut une activité de relecture, d'évaluation et

parfois de reprise (également nommée *réécriture*) plus ou moins importante de celui-ci, elle ne revêt sans doute pas une importance majeure dans la phase d'entrée en écriture – raison pour laquelle nous développons peu ce point. Toutefois, cette opération étant elle aussi réursive, elle peut intervenir très tôt dans l'élaboration de l'écrit, qu'il s'agisse d'un retour sur des notes préparatoires (Bessonnat, 2000) ou sur de l'écrit virtuel (Turco, Plane & Mas, 1994) soit de la pensée en vue du texte, pensée non encore écrite. Dans ces deux cas, la révision pourrait influencer voire façonner pour partie l'entrée en écriture. Néanmoins, s'il n'y a pas de trace de rature ou de modification du déjà-écrit, cette révision précoce risque d'être difficile à isoler lors de l'interprétation des données.

- 32 Ajoutons encore que, lorsque la révision entraîne une réécriture, le travail fourni n'améliore pas systématiquement l'écrit produit. Chez de jeunes scripteurs, C. Fabre (2004) constate ainsi que le travail de révision empire les textes en cours lorsque l'apprenti-scripteur est livré à ses seules ressources. C'est également ce que note F. Le Goff (2008 : 23) à propos d'élèves de lycée : « [L]a lecture critique est censée permettre le repérage des dysfonctionnements et être suivie d'interventions assurant une amélioration de la production. On est alors dans une gestion idéale des procédures mais que dément souvent l'observation des pratiques effectives des apprenants ».

2.3. Brouillon, réécriture et entrée en écriture

- 33 Les notions de *brouillon* et de *réécriture* sont étroitement liées à celles d'*avant-texte*, de *planification* et de *révision* en ce qu'elles renvoient elles aussi à l'élaboration de la production écrite verbale. Par rapport à celles de *planification* et de *révision*, surtout définies et utilisées en psychologie, les travaux centrés sur le brouillon et la réécriture relèvent plus de la linguistique et de la didactique, et s'attachent davantage à décrire la dimension langagière de la production verbale écrite qu'ils ne cherchent à comprendre la dimension cognitive et transversale propre à cette activité. Comme le note C. Fabre-Cols (2002 : 13) dans son ouvrage consacré à ce sujet, le terme *réécriture* « renvoie nettement à l'ordre du faire langagier » et à des « observables plus directement saisissables (bien que toujours lacunaires) » ainsi qu'à des « procédures scolaires ».
- 34 Comme celle d'*avant-texte*, ces notions témoignent d'un intérêt pour les essais préparatoires, les notes, pour ce qui précède la version achevée ou finale. Elles contribuent elles aussi à inscrire le procédé d'écriture dans une démarche temporelle. Ces deux notions ont par ailleurs pour spécificité d'être largement utilisées dans les sphères didactiques et scolaires, raison pour laquelle il est doublement important de les envisager dans notre étude sur l'entrée en écriture. À l'école, les apprentis-scripteurs ont souvent à réécrire leur texte, c'est-à-dire à le recopier ou alors à le modifier, à le reformuler, à l'épaissir (Chabanne & Bucheton, 2002). Ces opérations de transformation du déjà-écrit peuvent être observées dès le démarrage de l'écriture et tout au long du processus, ainsi que nous l'avons mentionné pour la révision.
- 35 À travers ces trois activités, on perçoit nettement la différence qu'il peut y avoir entre l'acception scolaire des termes de *brouillon* et de *réécriture*, et leur acception génétique et didactique. Outre le fait qu'en recherche il s'agit d'un objet d'étude et non d'une recommandation ou d'une tâche prescrite ou réalisée, la génétique et la didactique envisagent la réécriture comme une activité de transformation du déjà-écrit, constitutive de l'écriture (Fabre, 2002 ; Reuter, 2000) et observable *via* les ratures. À l'école, comme évoqué pour le brouillon traditionnel, la dimension processuelle et la conception de

l'écriture comme un lieu d'élaboration et de transformation progressive peuvent être occultées ou omises.

- 36 Si nous nous interrogeons à présent sur les formes linguistiques que prennent la réécriture et le brouillon chez les jeunes scripteurs, en distinguant celles-ci des productions de scripteurs expérimentés, comme nous l'avons fait pour la planification, il nous faut évoquer des recherches focalisées sur les traces écrites elles-mêmes. C. Fabre-Cols, dès les années 90, dans son étude génétique et didactique des brouillons scolaires, fait l'hypothèse que les ratures même de surface peuvent correspondre à des interrogations métalinguistiques, considérant par là l'écriture comme un tout dont on ne peut extraire l'une ou l'autre composante. Ainsi, pour cette auteure, il n'est pas rare que la conscience du texte se transforme avec la mise en graphie. Par cette hypothèse, elle pose que le rapport à l'écrit des jeunes scripteurs serait plus global que ne l'est celui des scripteurs adultes et qu'il n'est en conséquence pas judicieux d'opposer le niveau formel et le contenu.
- 37 Par ailleurs, des travaux comme ceux de C. Boré (1998) et de C. Doquet (2011) soulignent l'aspect idiosyncrasique des conduites de mise en texte : la diversité des modes d'écrire ne se rencontre pas seulement chez les écrivains. Doquet montre par exemple que si certains scripteurs procèdent par accumulation *via* une énonciation linéaire puis des corrections de surface, se conformant ainsi à la *doxa* sur l'écriture ordinaire, d'autres agissent de façon cyclique ou récurrente. Ils s'appuient sur le texte entamé, le relisent, le réécrivent pour le faire avancer. Ce mode d'écriture remet en question les résultats avancés par C. Bereiter et M. Scardamalia qui réservent aux scripteurs de plus de 14 ans la stratégie de réorganisation de la pensée par l'écriture, c'est-à-dire la stratégie des connaissances transformées. Pourtant leurs travaux trouvent un écho favorable dans ceux de M. Alcorta (2001) pour qui le brouillon instrumental n'apparaît qu'en fin de collège. Ce brouillon instrumental « présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication » (*ibid.* : 2001 : 98), ce qui le distingue du brouillon linéaire observé en fin d'école primaire.
- 38 Cette diversité qui, comme nous venons de le pointer, questionne les travaux menés en psychologie, nous intéresse pour interpréter notre corpus. En effet, ceux-ci présentent aussi une variété importante de conduites allant du seul brouillon linéaire à l'usage de la carte mentale suivie d'un brouillon linéaire, avec modification et épaissement de l'un et de l'autre (voir annexe 3). Nous tenons à mettre également en avant cette diversité dans la mesure où elle est, comme le note C. Doquet (2011, 118), « peu soupçonnée à l'école, où prévaut l'idée d'une seule *bonne* manière d'écrire ».
- 39 Les travaux passés en revue dans cette partie 2 montrent combien la question de l'entrée en écriture recoupe des objets de recherche existants et prend place dans un champ investi par plusieurs disciplines. Leurs avancées sur des questions proches, telles celles formulées dans les travaux pluridisciplinaires sur l'avant-texte ou celles liées à la planification, posent des jalons qui ont pour nous une valeur heuristique. Elles ne réduisent toutefois pas la pertinence de notre objet, l'entrée en écriture en contexte scolaire demeurant une activité complexe, peu connue, délicate à approcher et non équivalente à l'une des notions envisagées. C'est sur l'intérêt de cette notion pour la didactique de l'écriture que nous allons à présent nous focaliser en mettant en avant quelques conditions ou caractéristiques qui, selon nous, la rendent pertinente.

3. Vers la construction d'une notion didactique

- 40 À quels besoins de la recherche en didactique de l'écriture peut répondre la notion d'*entrée en écriture* ? Comme avancé dans les parties qui précèdent, on sait encore trop peu de choses sur les manières d'opérer des élèves apprentis scripteurs pour démarrer une tâche d'écriture. Aussi faire de l'entrée en écriture une notion pour la didactique se justifie-t-il d'abord par l'intérêt voire par la nécessité de développer des connaissances dans ce domaine. Cette finalité épistémologique n'exclut pas de s'interroger, dans une visée alors plus praxéologique, sur l'efficacité de ces conduites ainsi que sur leur transformation en objet d'enseignement, en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement de la production écrite et les compétences scripturales des élèves¹⁰.
- 41 Néanmoins, pour que la notion ait une portée épistémologique et heuristique, il est indispensable de ne pas réduire l'entrée en écriture à une tâche prescrite ou réalisée, ou à une recommandation, même si ce démarrage de l'écriture ainsi que son observation sont tributaires du contexte scolaire et de la situation mise en place par l'enseignant.
- 42 Cette place primordiale accordée au contexte scolaire confère à la notion d'*entrée en écriture* une valeur écologique, indispensable si l'on veut rendre compte de pratiques scolaires effectives et mieux appréhender les conduites scripturales scolaires. Toutefois, cette dimension écologique ne la réduit pas à une notion « pratico-didactique » en ce qu'elle trouve son épaisseur dans un va-et-vient entre des observations de terrain et des connaissances déjà disponibles en didactique ainsi que dans des disciplines contributives dont on a largement développé les apports pour ce qui est de l'étude de la production verbale écrite.
- 43 En accord avec ces soubassements théoriques précédemment considérés, il est important de pointer que la notion d'*entrée en écriture* charrie et nourrit une approche processuelle et temporelle de l'écriture, dans la mesure où cette dernière est conçue comme une activité d'élaboration et de transformation progressive. En ce qui concerne l'aspect temporel de l'entrée en écriture, il est triple : outre l'appui sur une conception de l'écriture caractérisée par sa dimension temporelle, le terme d'*entrée en écriture* ne désigne que le démarrage de l'écriture (et non pas par exemple les versions successives aboutissant au texte final). Et ce démarrage est lui-même redéfini par la mise en œuvre scolaire de la production écrite. Ainsi, dans nos observations, une fois la tâche d'écriture dévolue, un espace-temps est consacré au premier travail du scripteur sur le texte à venir. Cet espace-temps, qui dans notre protocole correspond à la réalisation d'une tâche de préparation, délimite la saisie de l'activité même si la pensée pour le texte dépasse cet espace-temps. On voit dès lors combien l'activité d'entrée en écriture est liée au contexte scolaire et à l'organisation temporelle des tâches, quand les travaux repris ci-avant ne renvoient pour la plupart qu'en creux à l'importance des situations didactiques.
- 44 Un autre aspect qui caractérise la notion et qui est directement dépendant des objectifs de développement scientifique visés consiste en une focalisation sur le sujet scripteur et plus spécifiquement sur son activité. En cela, l'entrée en écriture correspond à l'activité cognitive et sémiotique que déploie le sujet scripteur lorsqu'il se retrouve seul (parfois en collaboration avec d'autres) face à la tâche à réaliser, face à la feuille bleue dans notre protocole. À l'école élémentaire, il n'est pas rare que le travail de production écrite commence par un temps collectif mené par l'enseignant qui, face à la complexité de la tâche de production, cherche à outiller quelque peu les élèves avant qu'ils ne se lancent

individuellement ou en petits groupes (écriture collaborative) dans l'écriture. Ce temps, même s'il fait partie du processus scriptural parce qu'il est pensé pour le texte et même s'il est intéressant et pris en compte, ne fait pas partie de ce que nous nommons *entrée en écriture*. Cette limitation, sans doute discutable, est due à l'intérêt majeur que nous portons aux conduites ou aux stratégies¹¹ que les scripteurs adoptent quand ils commencent à produire.

- 45 Cette limitation n'empêche cependant pas de considérer la diversité. En effet, à travers la focalisation sur l'activité du sujet, le didacticien peut s'intéresser tant à la part idiosyncrasique qu'à la part générique de l'écriture. Ce double regard amène voire oblige à faire de l'entrée en écriture une notion ouverte, capable d'englober la variété de formes et de fonctions observée sans par exemple se limiter à considérer des fonctions propres à la planification.
- 46 Enfin, si on choisit de se centrer sur le sujet scripteur ainsi que sur son activité en contexte scolaire, on gagne à penser conjointement les notions d'*entrée en écriture* et de *sujet didactique*. Cette dernière invite à prendre en compte divers paramètres influant sur l'écriture et sur l'élève scripteur, en plaçant toutefois la focale sur les dimensions institutionnelle, pédagogique et disciplinaire (Reuter *et al.*, 2007). L'apprenant, s'il est un sujet constitué par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle, l'est aussi par des « relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines » (*ibid.* : 91). Les notions de *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac, 2011), de *littératie* (Bautier & Rayou, 2009) tout comme l'étude des modes de travail pédagogique-didactiques (Ruellan *in* : Reuter, 2005) prennent ainsi place dans la notion de *sujet didactique*.
- 47 Considérer le sujet didactique au-delà du sujet scripteur n'est pas sans impact méthodologique. Outre la prise en compte des traces écrites par les élèves lors de leur(s) tâche(s) de production, le chercheur se doit de croiser celles-ci avec des données liées au sujet (réponse des élèves à un questionnaire sur leur pratique d'écriture, données sur leur profil d'élèves, sur leur milieu socioculturel, par exemple) et au contexte didactique (enregistrement de la séance de classe, interview de l'enseignant sur sa pratique et son rapport à l'écriture, par exemple).
- 48 Dans notre protocole, cette triangulation de données différentes a permis d'interpréter ou de poser un regard différent sur les productions des élèves obtenues. Ainsi, dans un premier temps, lors de la phase de production libre sur feuille bleue, Romain dit écrire directement dans sa tête, quand on l'interroge sur son activité, et n'inscrit rien sur celle-ci. Dans un deuxième temps, il produit une carte mentale réduite, que nous avons appelée au regard de l'ensemble du corpus une *protocarte* (Billon & Faux, 2013), en la présentant à l'enseignant de la façon suivante : « Regarde, maitre, je t'ai fait une carte ». Dans un troisième temps, il produit un brouillon linéaire en reprenant et en expansant les informations notées préalablement sur sa carte (voir annexe 1), et ce de façon pertinente par rapport à la suite de texte à produire.
- 49 Sans connaissance du profil de l'élève renseigné par l'enseignant, sans accès à l'enregistrement de la séance, ni à ce que l'élève déclare sur son activité, on pourrait croire qu'il démarre l'écriture par un schéma (protocarte) du texte à venir puis produit, en s'y référant, un texte linéaire. Or, quand on sait qu'il s'agit d'un élève ayant un rapport très positif à l'écrit, disposant d'une grande culture littéraire et ayant intégré les normes scolaires (qu'elles soient implicites ou explicites), on peut émettre l'hypothèse selon laquelle, dans sa manière d'entrer en écriture, l'élaboration d'une carte ne joue pas un

rôle décisif mais répond au contrat didactique (il montre au maître qu'il s'est approprié le savoir enseigné et le verbalise tout en soulignant par là qu'il a compris ce que le maître pouvait attendre). Ce qui nous semble dominant dans sa manière d'opérer pour entrer en écriture n'est pas la réalisation d'une carte, mais une élaboration mentale de l'écrit et une linéarisation dont les pauses pourraient être une trace de poursuite d'élaboration mentale liée à la matérialité de l'écrit. On peut de surcroît émettre l'hypothèse selon laquelle c'est en partie grâce à sa culture de l'écrit qui lui fournit une bonne connaissance de la langue écrite et du genre narratif sollicité qu'il est en mesure de procéder ainsi. Alors qu'au vu de la qualité de sa production finale, la procédure adoptée semble être rentable, elle ne le serait sans doute pas autant pour un élève présentant un rapport à la littérature moins étendu.

- 50 On voit par cet exemple final tout l'intérêt qu'il y a à lier épistémologiquement et méthodologiquement la notion d'*entrée en écriture* à celle de *sujet didactique*, toutes deux répondant à une volonté de mieux comprendre la complexité de questions relevant de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire.

Pour conclure

- 51 À travers cet article, nous avons confronté les résultats de nos expérimentations portant sur l'entrée en écriture à une part importante de la littérature contributive traitant de questions proches et proposant pour partie des modélisations de l'activité scripturale, pour au final mettre en évidence et construire la pertinence d'un nouvel espace notionnel. Notre démarche a consisté en cela à penser le didactique en relation à ce qui l'excède (Daunay, 2011).

BIBLIOGRAPHIE

ALAMARGOT, D. (2006) : *Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite. Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010* (en ligne : http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/GDR2657_bilan_projet.pdf).

ALCORTA, M. (2001) : « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, 137, p. 95-103.

AURIAC, E. & FAVART, M. (2007) : « Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif », *Langue française*, 155, p. 69-83.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2011) : « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? », in : B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactiques du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 175-194.

BAUTIER, E. et RAYOU, P. (2009) : *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.

- BELLEMIN-NOËL, J. (1977) : « Reproduire le manuscrit, présenter les brouillons, établir un avant-texte », *Littérature*, 28, p. 3-18.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of Written Composition*, Hillsdale, L. Erlbaum.
- BERNIÉ, J.-P. (2004) : « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline "français" », *Linx*, 51, p. 25-39.
- BESSONNAT, D. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 5-22.
- BILLON V. (2012) : *Enseignement et planification lors du processus scriptural : analyse de l'usage de la carte mentale au cycle des approfondissements*, mémoire de master 2, IUFM d'Aquitaine/Université Montesquieu-Bordeaux IV.
- BILLON, V. & FAUX, J. (2013) : « Les cartes mentales, un outil pour révéler et développer les stratégies de planification », in : E. Bedoin & A. Camenisch, *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'université* (texte soumis).
- BORÉ, C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, 105-106, p. 23-48.
— (2004) : « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire », *Le Français aujourd'hui*, 144, p. 42-51.
- BOURDIN, B., COGIS, D. & FOULIN, J.-N. (2010) : « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire », *Langages*, 177, p. 61-86.
- BUZAN, T. (2003) : *Mind Map – Dessine-moi l'intelligence*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- CHABANNE, J.-C. (2011) : « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon », *Recherches*, 55, p. 7-20.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- DAUNAY, B (2011) : « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *Recherches en didactiques*, 11, p. 49-65.
- DARRAS, F. (2011) : « Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent. Analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde », *Recherches*, 55, p. 169-204.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F, JORRO, A, PENLOUP, M.-C. (2000) : *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE, I. (2007) : « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le Français aujourd'hui*, 157, p. 33-41.
- DOQUET, C. (2011) : *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FABRE-COLS, C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.
— (2004) : « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx*, 51, p. 13-24.
- FAUX, J. (2012) : *La carte mentale peut-elle permettre aux élèves d'entrer en écriture ? La carte mentale peut-elle être révélatrice des profils de scripteurs ?*, mémoire de master 2, IUFM d'Aquitaine-Université Montesquieu-Bordeaux IV.

- FAYOL, M. (2013) : *L'acquisition de l'écrit*, Paris, PUF.
- FÉNOGLIO, I. & CHANQUOY, L. (2007) : « La notion d'«avant-texte» : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte », *Langue française*, 155, p. 3-7.
- KERVYN, B. (2013) : « Stratégies d'entrée dans l'écriture de jeunes scripteurs », in : E. Bedoin & A. Camenisch, *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'université* (texte soumis).
- LE GOFF, F. (2008) : « Réflexion sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux*, 113, p. 19-34.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008) : *Horaires et programmes de l'école primaire*, Bulletin Officiel, hors-série, 3.
- OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2003) : « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme*, 38 (2), p. 191-206.
- PIOLAT, A. (2004) : « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail », *Linx*, 51, p. 55-74.
- PLANE, S., OLIVE, T. & ALAMARGOT, T. (éds) (2010) : « Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langage*, 177.
- Recherches* (2011) : 55, « Brouillons ».
- REUTER, Y. (2000) : « Table ronde sur la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 222-224.
- (2004) : « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx*, 51, p. 41-54.
- (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 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, p. 67-81.

NOTES

1. Nous n'envisagerons pas dans cet article les travaux et modèles issus de la littérature.
2. Cet usage traditionnel est à distinguer des pratiques innovantes qui font du brouillon ou des écrits intermédiaires un instrument de cognition et d'activité métalinguistique (*Recherches*, 2011 ; Boré, 2004).
3. Pour une description détaillée de ces classes ainsi que du protocole, voir J. Faux (2012) et V. Billon (2012).
4. Il s'agissait d'écrire soit un chapitre de *L'Enfant océan* de L.-C. Mourlevat soit un chapitre de *Je t'écris, j'écris* de G. Caban. Le choix de travailler sur la production d'une suite de récit est motivé par la fréquence de cette tâche d'écriture au cycle 3 de l'école élémentaire.
5. Ces dimensions seront d'ailleurs renforcées dans notre prochain protocole où nous filmerons plusieurs élèves du groupe classe en train de réaliser ce démarrage rédactionnel.
6. Il serait bien évidemment intéressant de compléter cette présentation par une réflexion sur la mise en texte. Cette opération étant complexe, nous avons pour projet de la traiter spécifiquement dans une publication ultérieure.
7. Voir la synthèse qu'en propose M. Fayol (2013 : 98-101).

8. Qualité estimée au regard de quatre critères : nombre et diversité des connecteurs utilisés, longueur du texte produit, capacité à introduire un point de vue explicitement dialogique, orientation de l'écriture qui respecte l'accroche et la conclusion données (Auriac & Favart, 2007).
9. Avec la valeur d'intentionnalité que les psychologues cognitivistes attribuent généralement à ce terme.
10. Au stade où en est notre recherche, nous ne sommes pas en mesure de fournir des dispositifs qui ont fait leurs preuves lors d'expérimentations car nous avons fait le choix de poursuivre la description des pratiques d'entrée en écriture des élèves.
11. Si l'on se réfère comme ci-avant à l'usage qui est fait de ce terme en psychologie cognitive où *stratégie* renvoie de façon récurrente à l'idée de choix, d'intentionnalité de la part du scripteur (Kervyn, 2013).

RÉSUMÉS

Cet article cherche à préciser comment étudier et considérer en didactique l'entrée en écriture des élèves apprentis scripteurs. Si les pratiques scolaires du brouillon sont assez courantes mais rarement satisfaisantes, de premières expérimentations menées en cycle 3 semblent attester du fait que les jeunes scripteurs peuvent mettre en œuvre des manières d'opérer différentes pour démarrer leur production écrite. Afin d'approfondir et de situer ces résultats, les auteurs les croisent avec de nombreux travaux de linguistique, de psychologie et de didactique qui décrivent ou modélisent les procédures à l'œuvre à l'initiale de la production d'un texte. Ce parcours permet de montrer comment l'étude didactique de l'entrée en écriture des apprentis scripteurs se positionne par rapport aux notions d'*avant-texte*, de *planification*, de *brouillon*, de *réécriture* et de *révision*. Il permet également de mettre en évidence l'intérêt et la pertinence de l'entrée en écriture en tant que nouvel espace notionnel.

The purpose of this article is to clarify how the learners' mechanisms of writing should be studied and considered in didactics: Drafts at school, although commonly used, are rarely satisfactory. From the first experiments conducted in the last grades of primary school, it appears that different methods are set up by young learners who start writing. In order to improve understanding of these results, the authors have crossed their works with many others from linguistics, psychology and didactics fields. These works give descriptions and models of practices implemented by young learners at the very beginning of their text production. This research shows the contribution of didactics to learning how to write in school through concepts such as *avant-texte*, *planning*, *draft*, *rewriting* and *reviewing*. It also highlights that it is interesting and relevant to consider the entry in writing learning how to write as a new concept.

INDEX

Mots-clés : didactique de l'écriture, entrée en écriture, processus scriptural, procédures à l'œuvre à l'initiale de la production d'un texte, élève apprenti scripteur

Keywords : didactics of writing, writing process, entry in writing, practices implemented at the very beginning of a text production, writing learners

AUTEURS

BERNADETTE KERVYN

LACES (EA 4140), ESPÉ d'Aquitaine, université de Bordeaux

JÉRÔME FAUX

LACES (EA 4140), ESPÉ d'Aquitaine, université de Bordeaux