

Claude Beucher
Iufm Toulouse Midi-Pyrénées
Université Toulouse 2, Université Catholique de Louvain



Résumé : *Après avoir rappelé les principaux obstacles rencontrés par les élèves rédigeant des récits, l'article expose les différentes modalités d'intervention didactiques orales ou écrites des enseignants de français pour accompagner l'écriture de fictions brèves. L'étayage mis en place par les professeurs est marqué par des questionnements, portant sur l'invention ou sur la détection d'erreurs, à l'aide de grilles de critères ou de conseils qui prennent la forme de suggestions ou d'injonctions. Ces interactions, que nous appelons pilotage, guidance, guidage, tissage ou corrections linguistiques ou sémantiques de l'écriture déterminent le degré d'influence que le professeur exerce sur la production finale.*

Mots-clés : *étayage, guidance, guidage, pilotage, rédaction, écriture, interactions didactiques, processus rédactionnels, nouvelles*

Summary : *This article summarizes the principal challenges that learners of French encounter when composing written narratives, and describes the various verbal and written strategies of intervention that teachers of French adopt in order to assist their students to master the art of short fiction. The support that the teachers bring to their students is characterized by a line of questioning designed to encourage creativity or to detect errors, by a rubric of criteria, or by advice in the form of suggestions or directives. Depending on the frequency of their usage, these teaching styles, which we call "piloting" (pedagogic remarks) "guidance" (general comments on student errors), "guidage" (more targeted comments), weaving (explanations with intertextual references) or "corrections" (detailed comments accompanied by proposed corrections), determine the degree of influence that the teacher exerts on the final product.*

Keywords: *scaffolding, guidance, guidage, piloting, composition, writing, didactic interactions, writing process, short fiction*

Introduction

Comment les élèves sont-ils accompagnés dans leur écriture de récits brefs ? Nos données ont été prélevées pour une thèse en sciences du langage et langues et lettres portant sur l'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques. Notre recherche dresse une typologie des étayages à l'écriture à partir de sept pratiques enregistrées par la vidéo dans des classes du primaire et du secondaire

entre 2005 et 2009, dans l'académie de Toulouse et la province de Liège. Les interactions ont été transcrites ensuite *in extenso*. Cela représente quarante heures de cours, avec six enseignants différents et cent quarante élèves.

Parmi les interactions didactiques observées, nous distinguons les *guidances a priori* des étayages en situation. Les premières sont antérieures à l'activité scripturale et destinées à tous les élèves, les grilles d'écriture appartiennent à cette catégorie ou les fiches de méthodes conçues lors de la planification enseignante ; les étayages *en situation* sont apportés lors de l'écriture à un ou plusieurs élèves. Enfin parfois, des aides *a posteriori* surviennent en vue de futures productions. Cette distinction est empruntée à Gadeau (1989 : 51).

1. Donner des stratégies d'écriture adaptées aux buts, à la situation et aux genres

1.1 Les *guidances procédurales*

Beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre des processus rédactionnels : difficultés à mémoriser et à réinvestir les caractéristiques génériques des textes à écrire, à inventer et à organiser des idées, à mettre en relation les buts des personnages avec les péripéties de l'intrigue, à distinguer l'utile de l'accessoire, notamment dans les descriptions et les dialogues, difficultés à encoder selon les normes orthographiques, à accepter la nécessité de réviser le texte et à le réécrire ou à trouver la motivation nécessaire à l'écriture sont les phénomènes les plus fréquemment observés. Le rôle de l'enseignant consiste donc à accompagner la planification, la mise en mots, la révision ou l'édition et à susciter l'adhésion au projet d'écriture. Le geste graphique ou l'utilisation du clavier, la compréhension de la nécessité de réécrire une nouvelle version du texte sont des obstacles fréquents à l'école primaire. Au collège, écrire en fonction d'effets particuliers à produire sur le lecteur et en fonction de caractéristiques spécifiques à un genre est une source de difficultés souvent évoquée par les enseignants observés et les élèves. Les difficultés des lycéens sont très variables d'une classe à l'autre, mais les élèves s'interrogent généralement beaucoup sur le choix des mots et sur la conformité de leur écrit avec le monde réel. Ils veulent que leur récit ressemble au réel.

La *guidance* énonce des principes généraux, applicables et transposables à la plupart des élèves. Les rappels méthodologiques pour mener à bien une tâche ou pour enchaîner les composantes des processus rédactionnels sont des *guidances procédurales*. Toutes les interventions didactiques incitant *a priori* à la planification relèvent d'un degré d'intervention didactique du type *guidance*. Aude, professeure débutante belge en fin de secondaire auprès d'onze élèves d'une section technologique, donne les conseils d'écriture suivants, en début de séance, afin de faire écrire un récit fantastique à partir d'images de films :

Aude : c'est la photo qui va orienter votre écriture, une fois que vous avez choisi votre photo je vous ai fait un petit schéma des choses auxquelles vous devez penser avant de vous lancer dans l'écriture de votre nouvelle parce que, bien souvent, j'ai été élève avant vous et je vois bien en classe que parfois quand on veut écrire en tant qu'élève on se lance comme ça dans son écriture et puis un moment on coince parce

qu'on ne sait pas ce qui va se passer. J'aimerais bien que, d'abord, vous réfléchissiez bien ici à compléter le schéma du récit fantastique et puis que vous répondiez à la série de questions : où est-ce que ça se passe ? Quand ? Comment s'appelle mon personnage principal ? Est-ce qu'il a des caractéristiques ? ce qu'on va dire sur lui, quels sont les événements auxquels il va être confronté ? Quel est l'évènement fantastique qui va arriver dans sa vie ? etc.

Ces conseils procèdent d'une *guidance portant sur les processus d'écriture* à mettre en œuvre.

Aude insiste tout particulièrement sur la nécessité de la planification et, de façon incitative, pose une série de questions sur les cadres, le personnage principal et le problème rencontré, obligeant tous les élèves à planifier des éléments du récit. Toutefois, le personnage est conçu de façon isolée et non en lien avec d'autres personnages. Or, pour Tauveron (1995 : 37), le personnage doit être élaboré en réseau avec d'autres et ce sont les liens qui les relient qui sont véritablement constitutifs de l'histoire. Trop souvent, le travail sur le personnage se focalise uniquement sur le personnage principal et les autres n'ont qu'un parcours tronqué qui les cantonne à des apparitions fortuites dans le sillon du personnage principal.

Certaines *guidances procédurales* se réfèrent à des outils conceptuels issus de la narratologie. Il peut s'agir de la structure narrative des textes, comme chez Aude, du schéma narratif, ou encore du schéma actantiel. Ces outils se cumulent parfois. Nos données montrent, en réalité, que de tels discours se centrent sur l'outil lui-même plutôt que sur les événements ou les caractéristiques des personnages, leurs relations qu'ils sont censés permettre de clarifier. Le discours est procédural parce qu'il se centre sur l'outil, le moyen et non sur les contenus textuels. Ce passage du discours d'Aude, qui préconise le schéma narratif pour produire la trame de la fiction, illustre ce type de *guidance* :

Aude : (...) tu as ici un schéma à suivre quelle est la situation initiale ? Quel est l'élément déclencheur ? Quelles sont les péripéties ? Et quelle est la situation finale ? Ça, c'est le schéma que tu dois remplir et pour t'aider à remplir ce schéma-là, tu as toute une série de questions à te poser et auxquelles tu dois répondre avant d'écrire.

On trouve ici plusieurs marqueurs de *guidance procédurale* : le discours focalisé sur des connaissances théoriques, non sur le contenu textuel ; une série de questions sans réponses et une injonction « *tu dois répondre avant d'écrire* », ce qui replace bien les interlocuteurs dans la perspective de la planification. Si l'on s'en tient à l'analyse du produit fini, ces *guidances procédurales* ainsi que celles qui portent sur la dimension pragmatique des effets à produire sur le lecteur sont moins présentes que les autres interventions portant sur les contenus textuels dans la mesure où il est impossible de les repérer dans la production finale. Seule l'écoute des séances permet de les mettre à jour. Nous avons procédé, après codage des transcriptions, à un comptage des *guidances procédurales*. Celles-ci sont présentes en très grand nombre avec les jeunes scripteurs des écoles primaires qui ne maîtrisent pas l'outil informatique ou qui peinent à organiser leur travail de planification. Elles sont moins nombreuses par la suite d'après nos observations.

1.2 Les étayages portant sur la dimension pragmatique

L'élève peut être guidé par des outils personnalisés ou par la parole professorale, d'autres fois, par une liste de critères adaptés aux besoins de chaque brouillon, ou encore par un jeu de questions-réponses, tout en laissant le scripteur libre de ses choix. Les réponses qui sont données par l'enseignant ne portent que sur une partie du problème afin de laisser à l'élève du chemin à parcourir. Nous appelons les étayages qui présentent ces caractéristiques d'être ciblés sur les problèmes spécifiques d'une copie « *guidages* » par opposition aux « *guidances* », plus générales.

Cyril, professeur débutant en fin de primaire, cherche à faire créer un effet de suspens dans l'écriture d'une nouvelle fantastique à partir d'un dessin de maison qui décolle. Il use pour cela de *guidages portant sur la dimension pragmatique*. Dans les paroles qui suivent, il guide l'élaboration du dénouement de la nouvelle par des interventions où l'interrogation domine.

Cyril : quand vous vous réveillez le matin, si la maison est revenue effectivement à sa place, quels indices il pourrait y avoir dans la maison qui pourraient vous faire douter un petit peu ? Si elle décolle, la maison, d'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans la maison ? A l'intérieur, si elle décolle, elle bouge etc., imagine tout bouge ici, qu'est-ce qui va se passer ? S'il y a un tremblement de terre ?

Pauline : on va bouger

Cyril : et le reste ? Les ordinateurs, tout ça ?

Flavie : ça va se casser

Cyril : oui peut-être, ça va tomber donc dans une maison il n'y a pas forcément d'ordinateur mais qu'est-ce qu'il y a par exemple dans la cuisine ?

Flavie : des assiettes

Pauline : on retrouve des assiettes cassées

Cyril : par exemple... alors il faut essayer de la tourner comme il faut, cette phrase, maintenant pour laisser planer le doute, alors on ne savait pas si c'était un rêve ou la réalité

Ce *guidage* par questionnement (le dialogue est non transposable à une autre production) permet à Pauline de modifier la fin de la nouvelle de telle sorte qu'elle soit ambiguë et qu'on doute que le récit soit simplement un rêve. Peut-être que la maison a réellement subi une énorme secousse. Serait-ce un décollage comme dans le rêve ?

Nous avons observé que les professeurs qui ont été filmés commençaient leur séquence d'accompagnement de l'écriture par de nombreuses guidances ou principes généraux sur l'écriture, puis au fur et à mesure de l'écriture, la proportion de guidances s'amoindrit pour laisser plus de place au guidage, à des remarques critiques plus ciblées, sans toutefois imposer des choix professoraux.

2. Aider les élèves à exprimer des sentiments, des faits cohérents, à décrire des événements

2.1 Les guidances sur les contenus textuels

Par opposition aux guidances qui portent sur les processus rédactionnels eux-mêmes et leur gestion, d'autres guidances portent sur les contenus textuels,

sémantiques ou morphosyntaxiques, et non sur les procédures d'écriture. Aude a recours à une *guidance portant sur les contenus textuels* quand elle préconise d'apporter à un texte les modifications suivantes :

Aude : pour la création de l'histoire, essaie peut-être de développer certaines de tes descriptions d'expliquer et de développer certains passages, ça va un peu vite, oui.

Elle incite à l'amplification de passages, à leur développement, sans dire précisément à quels passages elle pense. L'élève doit donc faire une analyse critique de sa copie pour tenter de les déterminer puis ajouter des détails supplémentaires sans que l'effet recherché ne soit donné par l'enseignant. Le conseil d'Aude implique, par l'usage des indéfinis, une grande autonomie dans le regard critique de l'élève, donc de grandes compétences de lecteur. Peuvent-ils tous faire cela efficacement ? Les études de Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey (1987) laissent penser que les élèves en difficulté de lecture ont des difficultés à relire de façon critique le texte qu'ils ont produit. Les faibles lecteurs seraient de médiocres réviseurs.

2.2 Le guidage portant sur les contenus textuels

Le *guidage*, en revanche, identifie un passage à reprendre et donne des conseils en laissant des choix entre plusieurs solutions ou d'autres non évoquées. Il comporte des critiques ou suggestions, ce que fait ici Isabelle, professeur auprès d'élèves de 13 ans, pour ce récit fantastique de chambre qui semble hantée par une chose :

Isabelle : au moment où il arrive dans cette chambre, hop, petit truc... Et c'est à ce moment là, que son frère va comprendre qu'il meurt, au même moment où il va visiter la chambre la première fois la pièce où va se passer la chose là. Donc je ne sais pas, vous dites : « au second j'entrai dans une pièce lugubre j'eus un coup de froid j'apprendrai plus tard que c'est l'instant même où mon frère décéda dans l'accident avec le notaire » ou quelque chose comme ça, n'importe quoi, enfin, pas n'importe quoi, une phrase qui résumerait l'incident, mais ne partez pas dans les détails parce que vous en avez fait beaucoup des détails là.

Les expressions « *je ne sais pas* », « *vous dites* », « *ou quelque chose comme ça* » montrent bien qu'on est au niveau d'une simple suggestion, mais la proposition de formulation émane du professeur. Les élèves l'adapteront, conformément au modèle disciplinaire de la rédaction pour lequel le plus important est la mise en mots des idées, et pour lequel les élèves sont orientés en ce qui concerne le contenu.

2.3 Réinvestir les lectures

Une intervention de *tissage* (Bucheton, Dezutter, 2008) cherche à faire naître dans l'esprit de l'élève une analogie avec des savoirs antérieurs, au niveau des lectures par exemple, afin de trouver une réponse aux problèmes qu'il rencontre dans l'écriture. Le *tissage* sollicite des réinvestissements ou une projection vers des savoirs futurs. Des rapprochements intertextuels sont favorisés afin d'engager une réflexion métascripturale. Le *tissage* peut être

intradisciplinaire (intertextualité littéraire) ou extradisciplinaire (références cinématographiques dans le cadre de l'écriture de nouvelles fantastiques). Dans l'échange qui suit, il s'agit d'un *tissage intradisciplinaire*. Lyse, professeur en classe de seconde de lycée, fait référence aux séances de lectures de la nouvelle de Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* afin de donner à ses élèves de seconde des principes pour introduire les lieux importants de l'action et créer des effets de surprise.

Lyse : il faut essayer d'amener le lieu de la fin bien avant il faut le faire intervenir bien avant dans l'histoire ça a fait un moment qu'on est arrivé au tableau dans Marguerite Yourcenar dans lequel vont s'engouffrer les personnages donc ça aussi pensez-y. Il faut qu'il y ait une cohérence. Est-ce que vous vous attendiez à une fin comme celle-ci ?

E : non

Lyse : non, donc on a un effet de surprise, ça aussi, rien ne vous empêche de ménager un effet de surprise pour votre lecteur, c'est tout à fait possible là, parce qu'on ne sait pas tout à fait ce qu'il advient de Ling et de Wang-Fô. On peut tout à fait imaginer que notre histoire démarre expliquant la découverte de Wang-Fô et de Ling du monde dans le tableau, c'est possible. Vous aussi vous pouvez ouvrir une porte de ce type pour votre lecteur.

Le tissage se réclame de l'activation des liens lecture-écriture. L'écriture est aussi un déclencheur d'envie de lire. Crinon (2006) défend même l'idée que l'apprentissage de l'écriture se fait de la meilleure manière par des banques de textes dont les élèves peuvent s'inspirer, en reproduisant des procédés d'écriture ou des expressions imagées. L'élève apprend en imitant. Nos observations révèlent que Cyril, professeur à l'école primaire, ne fait pas de liens avec les œuvres lues antérieurement dans le genre étudié, de même Aude ne cite jamais de livres dans ses conseils d'écriture, elle préfère un tissage extra-disciplinaire avec le cinéma. Les onze garçons belges de 17-18 ans de sa classe de 5^e technologique ne lisent pas, mais aiment les films d'horreur.

2.4. Délivrer des savoirs, des idées

Il arrive que le professeur écrive des phrases toutes faites sur les copies ou qu'on soit très proche de la dictée : un passage est donné à l'oral et n'a plus qu'à être transcrit. Il s'agit alors d'un degré d'intervention plus fort que le *guidage*. Le professeur décide des commentaires du narrateur et de la composition du texte :

Isabelle : il faudrait plutôt que tu mettes (...) « je vis une voiture sur le parking mais dans ma panique je ne reconnus pas celle de mon oncle pas plus que je ne vus + que je ne vis plutôt les caméras accrochées un peu partout dissimulées partout dans la maison » voilà sinon tu vas répéter le verbe « voir » quinze fois. Il y est déjà quatre fois en deux phrases.

Le problème des répétitions est détecté ici. Nous identifions cet étayage sous l'appellation « *correction sémantique orale* » par opposition aux « *corrections linguistiques, orales ou écrites* ». On les voit généralement apparaître en fin de planification ou en début de textualisation. Cela nous conduit aux formes d'étayage linguistique.

3. Aider à utiliser des structures linguistiques, syntaxiques

3.1. Les guidances morphosyntaxiques

Les demandes de révision microstructurelles isolées, par leur caractère déconnecté de l'ensemble textuel et du sens particulier de la production, sont à considérer comme des *guidances*. Un des critères secondaires de classification dans la catégorie *guidance* est que le professeur n'indique ni la solution, ni la forme linguistique correcte, ni quel choix lexical préférer. La *guidance* se manifeste encore par des consignes de révision générales, transposables à un vaste ensemble d'élèves. Ci-après, Aude restreint ses conseils de révision à une correction isolée (le mot « *cimetièrè* »), alors que la production regorge d'erreurs orthographiques. La nature des diverses erreurs est globalement passée en revue sans que les phrases où ces erreurs se trouvent ne soient identifiées.

Aude : orthographe d'usage, tu as certains mots comme « cimetièrè » que je t'avais signalé, tu as deux trois fautes d'orthographe d'usage, fais attention, parfois tu ne mets pas les marques de pluriel ou les marques du féminin, ça pour la langue.

L'élève doit chercher, en fonction des notions grammaticales sources d'erreurs, les formes fautives. Le professeur présuppose que l'apprenant connaît les règles d'accord et qu'il est capable de détecter les dysfonctionnements linguistiques ou qu'il utilisera un dictionnaire pour l'orthographe. La *guidance portant sur la syntaxe* se manifeste aussi par des conseils de cet ordre :

Aude : fais attention à certaines tournures de phrases.

D'un point de vue formel, nous avons signalé plus haut que l'emploi de pronoms ou de déterminants indéfinis dans l'étayage enseignant est un indice de *guidance*. Aude use massivement de guidances dans l'ensemble de sa séquence d'accompagnement de l'écriture. Elle privilégie les idées et choisit de ne pas détecter les très nombreuses erreurs orthographiques de ses élèves afin de ne pas les « *zigouiller sur la langue* », selon son expression, au moment de l'écriture. En revanche, les élèves sont pénalisés dans la notation pour l'orthographe. Aude choisit de laisser les élèves autonomes face aux multiples problèmes orthographiques qu'ils rencontrent et son accompagnement se limite, sauf très rares exceptions, à la mise à disposition d'un dictionnaire sur les tables, ce qui relève du pilotage instrumental (Bucheton, Dezutter, 2008). Le pilotage instrumental consiste à déplacer l'étayage sur un outil commercial (dictionnaire, logiciel...). Toutefois un élève déclare que le Larousse n'est pas son « *ami* ». L'outil reste généralement fermé. La version finale des textes produits est souvent tant chargée d'erreurs orthographiques qu'Aude déplore souvent une gêne de lecture dans ses annotations écrites sur les copies rendues.

3.2 Le guidage linguistique

Le professeur peut orienter la détection des problèmes de façon plus ciblée. Le simple fait de souligner les erreurs morphosyntaxiques est un *guidage linguistique*, proposer des synonymes pour une expression qui se répète, aussi. Les professeurs observés qui exercent avec les élèves plus jeunes, au primaire

et au collège ont pour objectif de les faire accéder à des écrits dépourvus d'erreurs orthographiques dans la version finale. Ce souci ne se rencontre pas au lycée dans les classes observées, observation confirmée avec d'autres genres que nous avons également étudiés dans des circonstances similaires.

3.3 Les corrections linguistiques

On a affaire à une *correction linguistique* quand le professeur ajoute la ponctuation manquante, corrige des erreurs syntaxiques, d'énonciation et/ou lexicales. Il ne se contente pas alors de souligner les formes erronées. Le professeur procède dans cette optique à des ajouts, rhétoriques ou cohésifs par exemple :

Cyril : par exemple, alors ce que tu peux faire, c'est le relier à la phrase précédente « Le lendemain matin ils se retrouvèrent à nouveau dans la rue des Erables » virgule sans faire très très long.

Le souci de la ponctuation est très présent à l'école primaire et au collège, il se raréfie au lycée (au point de disparaître très souvent en dépit de besoins qui demeurent). De façon générale, nous avons noté une centration sur des remarques liées à l'histoire en fin de secondaire, alors que les préoccupations plus linguistiques, plus syntaxiques, voire stylistiques sont en plus grande proportion dans l'accompagnement de professeurs exerçant avec des élèves plus jeunes.

Conclusion

L'usage d'un des degrés de l'aide à l'écriture, la *guidance*, le *guidage*, le *tissage*, le *pilotage instrumental* ou la *correction* permet de caractériser les pratiques des enseignants qui utilisent plus massivement l'un ou l'autre degré d'aide. Ainsi, Aude use presque exclusivement de *guidances*. Elle est focalisée sur l'histoire, non sur la narration ou la stylistique de l'écriture. Elle n'accompagne pas l'orthographe pour, au final, l'évaluer, ce qui crée un contraste entre les remarques en situation et les annotations *a posteriori*. Isabelle use autant de *guidances* que de *guidages*, mais le guidage devient plus systématique au fur et à mesure de l'avancement dans le travail. Cyril, qui travaille à l'école primaire, fait beaucoup de corrections linguistiques pour aider plus rapidement ses élèves et boucler son projet d'écriture de nouvelles en fin d'année. Cyril est un professeur de langue qui oublie les caractéristiques génériques des textes à produire, Isabelle un professeur de littérature et de langue, tandis qu'Aude prend la posture d'un professeur ni de langue ni de littérature, mais celle d'un professeur qui fait partager une culture des stéréotypes fantastiques liés au surnaturel. Avec la *guidance*, le professeur prend une posture d'observateur et d'animateur de débat en maintenant l'orientation de l'objectif. L'approche relève du constructivisme ou du socio-constructivisme : l'enseignant veut que les élèves construisent leur propre réponse au problème soulevé dans l'échange. Les grilles d'écriture, conçues *a priori* lors de la planification enseignante (Tochon, 1990) jouent un rôle de *guidance*. Il en va de même pour l'incitation à utiliser les schémas narratifs ou actantiels (Froger, 2004 : 232-234). La réflexivité métascriptionnelle sur les processus à mettre en œuvre dans l'écriture relève d'une *guidance procédurale*. Il existe aussi des *guidances pragmatiques, sémantiques,*

et *linguistiques* quand, dans la production attendue, le professeur demande d'employer un champ lexical pour produire un effet particulier sur le lecteur.

A un degré d'intervention supérieur d'implication professorale, on trouve le *guidage*. Le professeur se place dans une volonté de partage du savoir en signalant des caractéristiques déterminantes par rapport à l'écrit attendu. Des grilles d'écriture conçues entièrement par le professeur et différentes d'un groupe d'écriture à l'autre pourraient se situer à ce degré si elles ne sont pas stéréotypées ni universelles. La notion de *correction* est à réserver à des formes proches de la démonstration (Bruner, 1983). Le professeur donne un contenu, des idées qui sont vouées à être reprises par les élèves dans leurs copies.

La description de ces actes éclaire la question que se posent beaucoup de professeurs qui ont des élèves encore mal à l'aise à l'écrit : jusqu'où intervenir dans l'aide qu'on leur apporte afin qu'ils reconnaissent le texte comme le leur, tout en accédant à une qualité satisfaisante pour une socialisation des écrits ? Quelle forme donner à cette aide ? La cartographie des aides présentée dans le cadre de cette contribution propose une base d'autoanalyse aux professeurs pour trouver les degrés d'interventions les plus pertinents en fonction des sujets d'écriture donnés pour un niveau déterminé et selon des profils d'élèves. On peut se demander si ce n'est pas un équilibre entre tous ces degrés d'intervention, de façon réursive et non successive, et le fait de se cibler sur des lieux d'intervention didactique tantôt sémantiques, tantôt pragmatiques, tantôt morphosyntaxiques qui permettrait aux élèves de progresser dans leur apprentissage de l'écriture.

Références

Beucher, C. 2010. *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Etudes de pratiques françaises et belges*, thèse de doctorat, soutenue le 18 octobre 2010, université de Toulouse2 le Mirail et université catholique de Louvain, publiée en ligne sur le site de l'académie de Louvain : http://dial.academielouvain.be:8080/vital/access/manager/Repository/boreal:33424?site_name=GlobalView

Bruner, J. S. 1983. *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF.

Bucheton, D., Dezutter O., 2008. « Les gestes professionnels en didactique du français : du concept à son étude » in *Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck, p. 29-34.

Crinon, J. 2006. Lire et écrire la fiction, quelques malentendus, INRP, Repères n° 33, La Fiction et son écriture, p. 61-79.

Froger, N. 2004. « Apprendre à réécrire : analyse des effets d'un dispositif d'aide à la problématisation », *Repères*, 26/27, pp. 231-241.

Gadeau, J. 1989. « Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation », *Repères* 79, « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits », pp. 49-58.

Hayes, John R., Flower, Linda S., Schriver, Karen A., Stratman, James, Carey, Linda 1987. Cognitive processes in revision, in Rosenberg Sheldon (ed.). *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. reading, writing, and language processing*, New York : Cambridge University Press, pp 176-240.

Schneuwly B. et Bronckart J-P (dirs.). 1985. *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.

Tochon, F. V. 1990. *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF.