Revue TDFLE

NumeRev

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones

Maurice NIWESE

Karmen EL HAJJ

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/272-reecriture-et-developpement-de-la-competence-scripturale-des-etudiants-allophones
DOI : numerev_1294
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : NIWESE, M., EL HAJJ, K. (2020) Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones . *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1294

Résumé : Dans cette contribution, les auteurs mobilisent et transposent en didactique de l'écriture en L2 des notions, des outils, des dispositifs et des méthodes utilisés en didactique de l'écriture en L1 pour appréhender les compétences et les difficultés en écriture des scripteurs. Concrètement, après avoir défini les notions de compétence scripturale, de processus et de réécriture, les auteurs présentent un atelier d'écriture, expérimenté à l'INSPE de Bordeaux auprès d'étudiants allophones inscrits en Master MEEF, qui alterne écriture, réécriture, lecture, apports théoriques, renforcement linguistique et retours réflexifs sur les textes produits. En s'appuyant sur un outil conçu dans le cadre du projet ECRICOL, ils analysent ensuite les écrits d'étudiants tant au niveau global que local. Les résultats obtenus montrent que le dispositif mis en place permet de déterminer ce que ces étudiants peuvent produire avec ou sans l'aide des tiers.

Mots-clés : *compétence scripturale, réécriture, étudiants allophones, dispositifs, modèles théoriques*

Abstract: In this contribution, the authors mobilize and transpose notions, tools, devices and methods used in the writing didactics in the first language to the writing didactics in the second language in order to apprehend the writing skills and difficulties of the writers. Specifically, after having defined the notions of scriptural competence, process and rewriting, the authors present a writing workshop set up at the INSPE of Bordeaux with allophone students enrolled in the Master MEEF, which alternates writing, rewriting, reading, theoretical contributions, linguistic reinforcement and reflexive feedback on the texts produced. Subsequently, they analyze the writing of students at both global and local levels by using a tool designed as part of the ECRICOL project. The results obtained show that the system put in place allows to determine what these students can produce with or without the help of third parties.

Keywords : *scriptural competence, rewriting, allophone students, devices, theoretical models*

Mots-clés :
Compétence scripturale, Réécriture, Étudiants allophones, Dispositifs, Modèles théoriques

---

Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones

Maurice NIWESE, Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES/EA 7437), maurice.niwese@u-bordeaux.fr

Karmen El HAJJ, Université de Bordeaux /Projet ECRICOL, elhajjkarmen2@gmail.com

Introduction

Enseigner à écrire à des publics allophones soulève plusieurs questions qui relèvent, entre autres, des compétences à viser, des dispositifs pour développer ces compétences, des outils pour les évaluer ou des théories qui les sous-tendent (Niwese, Lafont-Terranova et Jaubert, 2019). À partir des recherches menées auprès de publics variés principalement en contexte d'enseignement du français langue première (Niwese, 2010 ; Colognesi, 2015 ; Lafont-Terranova, 2018), nous nous proposons de répondre à de tels questionnements en mobilisant des notions (compétence scripturale, processus, réécriture), des outils (grille ECRICOL, logiciel MEDITE), des dispositifs (ateliers d'écriture créative et réflexive) et des méthodes (comparaison de différentes versions de textes) utilisés en didactique de l'écriture en L1 et en les transposant en didactique de l'écriture en L2. Pour cela, nous présenterons d'abord les notions de compétence scripturale, de processus et de réécriture. Puis, tout en en précisant les enjeux didactiques, nous décrirons un atelier d'écriture expérimenté auprès d'étudiants internationaux en mobilité entrante à l'université de Bordeaux - INSPE[1] inscrits en Master MEEF[2] et suivant un module de « français spécifique ». Nous analyserons enfin les textes produits par ces étudiants en nous appuyant sur une grille élaborée dans le cadre du projet ECRICOL. Ainsi, trois objectifs sont poursuivis : (i) présenter un outil d'analyse qui permet d'opérationnaliser la notion de compétence scripturale dans ses composantes se rapportant aux savoirs et aux savoir-faire en vue d'appréhender les compétences et les difficultés des étudiants en matière d'écriture ; (ii) montrer comment la réécriture est un bon observatoire des compétences acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir ; (iii) subsidiairement, mesurer les effets de l'atelier d'écriture mis en œuvre, atelier qui a servi à la fois de dispositif de formation et de protocole de recherche. Comme les étudiants allophones ont naturellement un niveau hétérogène en français écrit, établir le bilan de leurs compétences s'avère donc indispensable pour envisager des propositions didactiques adaptées.

1. Des éléments théoriques

1.1. La compétence scripturale, une notion à plusieurs composantes

Selon Dabène (1987 : 39), la compétence scripturale fait partie de la compétence langagière et est composée de savoirs, de savoir-faire et de représentations.

Au sein des savoirs, Dabène (1987 ; 1991) distingue les composantes linguistique, sémiotique et socio-pragmatique. La composante linguistique porte sur le lexique, la morphosyntaxe et l'orthographe, la composante sémiotique sur « le fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification » (Dabène, 1987 : 44) et sur « des éléments non verbaux : calligraphie, typographie, organisation dans l'"aire scripturale" » (Dabène, 1991 : 16). Quant à la composante socio-pragmatique, elle renvoie aux « fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée » (1991 : 16) et aux relations entre la production et la réception, c'est-à-dire aux connaissances en lien avec l'adaptation aux situations de communication. S'inscrivant dans la même perspective que Dabène (1987 ; 1991), Lord (2009), repris par Colognesi (2015) et par Wang (2019), complète cette typologie en ajoutant dans les savoirs trois autres composantes : générique (en lien avec les types de textes et les genres), textuelle (en lien avec la grammaire de texte) et encyclopédique (en lien avec les sujets traités). Pour les savoir-faire, Dabène (1987) opère deux catégories : les savoir-faire textuels et les savoir-graphier. Les premiers renvoient « à la maîtrise des contraintes qui visent à assurer l'enchaînement discursif des phrases » (Dabène, 1987 : 55). Selon Colognesi (2015 : 29-30), les savoir-faire textuels actualisent les savoirs linguistiques, textuels, socio-pragmatiques, génériques et encyclopédiques. Se rapportant « au travail de la main et de l'œil » (Dabène, 1987 : 60), les savoir-graphier ont trait aux aspects graphiques, sémiotiques et matériels.

Le « modèle de la compétence scripturale » envisage l'écriture non seulement en termes de maitrise de savoirs et de savoir-faire, mais aussi dans sa composante qui renvoie au « rapport singulier et complexe que chacun entretient avec l'écriture » (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016 : §5). On retrouve cette composante que Dabène (1987 : 62) appelle « motivations-représentations » chez les didacticiens de l'écriture sous l'appellation de rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000/2015 ; Penloup, 2000 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Colin, 2014 ; Colognesi, 2015 ; Lafont-Terranova, Blaser et Colin, 2016).

Le rapport à l'écrit/ure a été décliné en plusieurs dimensions (Barré-De Miniac, 2000/2015 ; Chartrand et Blaser, 2008) qui « permet[tent] de mieux comprendre les attitudes et les comportements des scripteurs » (Lafont-Terranova, Blaser et Colin, 2016, §4). Il s'agit des dimensions affective (plaisir, rejet et investissement de l'écriture), axiologique (opinions, valeurs, comportements et attitudes vis-à-vis de l'écriture), conceptuelle (ce qu'est l'écriture et comment on apprend à écrire), métascripturale (métaconnaissances sur les procédés, les démarches, les savoirs en

jeu) et praxéologique (activités effectives de lecture-écrit/ure). Nous ne faisons pas, dans cet article, la différence entre la théorisation du rapport à l'écriture, héritée de Barré-De Miniac (2000/2015) et de Penloup (2000) et celle du rapport à l'écrit, réalisée par Chartrand et ses collègues (Chartrand et Blaser, 2008).

Dans le prolongement des travaux de Dabène (1987 ; 1991), plusieurs didacticiens de l'écriture (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Colognesi, 2015) ont considéré que le rapport à l'écriture était constitutif de la compétence scripturale. Cependant, si Dabène (1987 ; 1991) intègre les représentations dans la compétence scripturale, il nous semble aujourd'hui discutable d'en faire autant pour le rapport à l'écriture, car cette notion couvre un champ beaucoup plus large que les représentations. Elle relève en effet du représentationnel dans ses dimensions conceptuelle, métascripturale et axiologique, mais aussi du praxéologique et de l'affectif. Partant, s'il semble aisé d'admettre que les dimensions axiologique, conceptuelle, métascripturale et praxéologique font partie de la compétence scripturale, on peut se demander si la dimension affective peut y être intégrée de la même manière que les quatre autres. Nous admettons de plus en plus que cette dernière dimension agit sur la compétence scripturale sans pour autant en faire partie.

1.2. L'écrit est le résultat d'un long processus

En matière d'écriture, l'école française a été longtemps marquée par le modèle traditionnel d'apprentissage de l'écriture (Reuter, 2002 ; Niwese, 2010), selon lequel on apprend à écrire par l'imprégnation et par l'imitation des modèles littéraires « au hasard de ses lectures » (Houdard-Merot, 2004 : 5). Privilégiant le produit fini, ce modèle masquait le fait que « la plupart des écrits finis sont trompeurs », étant donné que « devenus lisses, ils cachent le travail qu'ils ont nécessité » (Guibert, 2003 : 64).

Parmi les recherches qui ont fait évoluer ce modèle, nous nous appuyons, d'une part, sur les travaux développés en psychologie cognitive (Flower et Hayes, 1980 ; Alamargot et Chanquoy, 2001 ; Fayol, Alamargot et Berninger, 2012 ; Fayol, 2013) qui ont permis de décrire les processus en jeu dans la production d'un texte et d'identifier, entre autres, les phases dominantes de planification, de mise en texte et de révision. Nous parlons de dominantes pour souligner que « les activités scripturales ne sont pas organisées linéairement, mais avec des retours en arrière » (Wang, 2019 : 54) dans un mouvement spiralaire et « un constant va-et-vient entre les trois » (Hidden, 2013 : 32).

Nous nous inspirons, d'autre part, des travaux de la génétique textuelle (Grésillon, 1994/2016) en empruntant des outils, des méthodes et des notions permettant de « reconstituer les différentes étapes du processus d'écriture » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave, 2004 : 92). D'après Niwese (2010 : 36), « si les psychocognitivistes tentent de mettre au jour "les activités du sujet au moment même où il réalise une tâche d'écriture […]" (Delamotte-Legrand et Penloup, 2000 : 36), les généticiens du texte essaient, quant à eux, de reconstituer le parcours de l'écrit en partant des traces graphiques laissées dans les textes intermédiaires ». Envisager l'écriture comme résultat d'un processus, c'est s'inscrire dans une didactique qui « pose l'écriture comme un faire,

réhabilite le brouillon et place la réécriture au cœur de son action » (Niwese, 2010 : 44).

1.4. La réécriture, outil de diagnostic et développement de la compétence scripturale

Récriture ou réécriture ? Cette question est reprise en intertitres dans les travaux de Wang (2019 : 58), Lafont-Terranova (2009 : 185) et Rossignol (1996 : 15), séparés l'un de l'autre par au moins une dizaine d'années. Sous cet intertitre que les deux derniers auteurs (dans l'ordre chronologique) empruntent au premier, chacun tente d'établir la distinction entre ces deux termes et de déterminer si on récrit/réécrit son texte pour l'améliorer, l'adapter au contexte ou produire autre chose. D'après Le Goff (2006 : 135), cité par Wang (2019), la récriture est une « activité littéraire » qui permet de réaliser « un texte nouveau à partir d'un matériau déjà existant ». Selon le même auteur, dans la récriture, le scripteur transforme le texte d'un autre, alors que, pour la réécriture, il retravaille son propre texte. Notre conception de la réécriture, que nous empruntons à la génétique du texte, permet de couvrir récriture et réécriture comprises au sens de Le Goff (2006). En effet, à l'instar de Grésillon (1994 : 245), nous définissons la réécriture comme « toute opération qui revient sur le déjà-écrit » et le modifie. Nous employons le terme *réécriture* dans la mesure où les étudiants retravaillent leurs propres textes. Même si « toute écriture est fondamentalement une réécriture » (Niwese, 2010 : 113), dans cet article, il sera davantage question des réécritures encouragées et guidées.

Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que la réécriture est une notion heuristique et opératoire dans ce sens qu'elle donne la possibilité d'évaluer et de développer des savoirs et des savoir-faire constitutifs de la compétence scripturale. Nous nous sommes ainsi appuyés sur cette notion pour concevoir, expérimenter et évaluer les effets des dispositifs d'enseignement de l'écriture destinés à des publics variés : de jeunes adultes infrascolarisés en (ré)insertion socioprofessionnelle (Niwese, 2010 ; Lafont-Terranova et Niwese, 2016), des étudiants de master ou des formateurs en formation continue (Lafont-Terranova et Niwese, 2016 ; Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016), des élèves français de 9 à 12 ans (Niwese et Saparart, 2020 ; Niwese et El Hajj, 2020). Au niveau didactique, nous avons ainsi mis en évidence le fait que la réécriture permet de voir ce que le scripteur peut faire avec ou sans aide et d'ouvrir un espace avec soi-même ou entre soi et autrui. La réécriture permet par ailleurs de modifier les conceptions de l'écriture du scripteur qui intègre que « l'écriture n'est pas une affaire de don et d'inspiration, mais qu'elle relève plutôt du faire, du labeur et du travail » (Niwese, 2010 : 484). Elle donne enfin la possibilité de réduire la surcharge cognitive, qui est liée aux multiples contraintes gérées simultanément quand on écrit. Par la réécriture, certaines tâches sont différées dans le temps.

2. L'atelier d'écriture mis en œuvre

À l'INSPE de Bordeaux, en plus des cours suivis avec d'autres étudiants français, les étudiants internationaux en mobilité entrante peuvent bénéficier de quelques cours spécifiques, dont celui de français spécifique de 30 heures. Ce module vise, d'une part,

à familiariser les étudiants avec des thématiques, des notions, des outils et des dispositifs en lien avec l'éducation et à renforcer, d'autre part, leurs compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques. C'est dans ce cours que nous avons mis en place l'atelier d'écriture créative et réflexive dont il est question dans cette contribution.

Inspiré des ateliers d'écriture développés auprès de publics à profils contrastés – publics multiculturels en réinsertion socioprofessionnelle (Niwese, 2010), étudiants de l'enseignement supérieur (Lafont-Terranova, 2014 ; Lafont-Terranova et Niwese, 2016), élèves de fin de l'école primaire (Colognesi, 2015 ; Niwese et Saparart, 2020), collégiens du projet ECRICOL[3] –, ce dispositif visait à faire produire un texte narratif (un conte merveilleux) en alternant écriture, réécriture, lecture, apports théoriques, renforcement linguistique et retours réflexifs sur les textes produits.

Durant l'atelier, les étudiants ont été invités à conserver les différentes versions de leurs textes dans un dossier génétique[4] et à tenir un journal de bord. En plus de la production du récit, il leur a été demandé de réaliser un écrit réflexif où ils reviennent sur leurs parcours dans l'atelier et analysent l'évolution de leurs textes en s'appuyant sur des notions – telles que compétence scripturale, réécriture, rapport à l'écriture, etc. – et sur des outils (comme l'usage du logiciel MEDITE[5] dans l'analyse de leurs textes) présentés pendant l'expérimentation. L'investissement dans l'atelier (apprécié via l'assiduité, la participation et l'examen du dossier génétique) et l'écrit réflexif sont deux éléments pris en compte dans la validation du module.

Le recours à l'atelier d'écriture a été motivé par sa capacité de faire écrire tout scripteur qui y participe et de faire émerger son « rapport à l'écriture » (Lafont-Terranova, 2009). D'après Rossignol (1994 : 468), « les effets de l'atelier sont donc multiples » et « concernent aussi bien l'écrivant que l'écriture ». Sur le plan personnel, les ateliers d'écriture sont considérés comme des lieux « de réassurance et de mise à distance du processus d'écriture » (Lafont-Terranova et Niwese, 2016) et comme des espaces qui modifient les représentations des scripteurs. Au niveau textuel, bien qu'ils ne fassent pas disparaitre tous les problèmes comme par magie, les ateliers sont présentés comme des dispositifs permettant de faire évoluer le texte à tous les niveaux, notamment au niveau global (Lafont (1999 : 545).

Le récit a été choisi parce qu'il permet d'observer des phénomènes relevant de plusieurs séquences textuelles (Adam, 2011) et de développer plusieurs compétences. Sève et Tauveron (2005 : 93) montrent que le récit de fiction est fondamental à l'école, en ce sens qu'il est constitué d'une multitude de discours et de formes discursives (narrations, dialogues, séquences descriptives) et qu'il permet d'intégrer différents domaines de connaissances. Le récit est un élément structurant sur le plan culturel et sur celui de la construction de soi (Bruner, 1996).

Expérimenté auprès de onze étudiants (5 Espagnols, 4 Suisses de langue allemande et 2 Turcs) de niveaux B1 à C1 en français, le dispositif mis en place à l'INSPE de Bordeaux

s’est étendu sur plusieurs séances de trois heures chacune que l’on peut organiser en trois temps : dans un premier temps, après la présentation du projet et l’administration d’un questionnaire visant à appréhender le rapport à l’écriture des étudiants, il a été demandé à ces derniers de produire un conte merveilleux « en s’appuyant sur une liste d’éléments (héros, opposants, aides, lieux et objets magiques, missions et épreuves) pouvant constituer le schéma actanciel et, dans une certaine mesure, favoriser l’émergence [du] schéma narratif d’un conte » (Niwese et Saparart, 2020). Ces premiers jets ont été lus à l’ensemble du groupe par leurs auteurs avant d’être réécrits par ces derniers sans l’aide manifeste d’un tiers, l’enjeu étant de pouvoir déterminer ce qu’ils pouvaient faire sans l’aide des pairs ou des enseignants. La lecture des textes produits nous[7] a permis de déceler quelques points qu’il fallait travailler avant de poursuivre la production des contes.

Le deuxième temps a donc consisté en l’organisation de séances décrochées portant sur le renforcement de certaines compétences linguistiques et textuelles. Ainsi une séance a été centrée sur les temps principalement employés dans les contes – l’imparfait et le passé simple –, une autre sur l’analyse de textes produits par des élèves (textes choisis dans le corpus ECRICOL) pour identifier et corriger les erreurs commises par ces derniers, erreurs notamment graphiques et morphosyntaxiques que l’on retrouve dans les productions d’étudiants de l’atelier.

La dernière partie a porté sur les réécritures guidées des versions produites par les étudiants. Une séance a été consacrée à la lecture et à l’analyse d’un conte merveilleux français et d’un conte de chacun des pays dont les étudiants sont originaires. Dans l’analyse, il fallait s’intéresser aux protagonistes et à la structure des contes (héros et sa mission, les lieux de l’histoire, la situation initiale, l’élément perturbateur, les péripéties – avec opposants et adjuvants –, le dénouement, etc.) ainsi qu’à l’usage des temps verbaux avant d’élaborer – en petits groupes, puis collectivement – un guide de relecture. Dans la séance qui a suivi, les étudiants ont utilisé une grille négociée pour relire les textes des pairs et leur proposer des pistes d’amélioration. La séance suivante a été centrée sur l’analyse des brouillons et des témoignages d’écrivains ainsi que sur des apports théoriques en lien avec la réécriture et les opérations de réécriture (Grésillon, 1994/2016). Les étudiants ont ensuite produit deux autres versions : une version intégrant les remarques des pairs, version relue et corrigée par les enseignants, et une version intégrant les observations de ces derniers. La dernière séance de l’atelier a permis de faire le bilan sur les effets de ce dispositif, via un questionnaire renseigné individuellement. Cette séance a été également centrée sur les outils et les techniques d’animation d’un atelier d’écriture en milieu scolaire. La production du texte créatif a cédé le pas à celle de l’écrit réflexif, réalisée principalement en dehors des salles de cours.

Les étudiants réguliers ont donc produit au moins quatre versions : le premier jet (V1), la V1 réécrite sans l’aide d’un tiers (V2), la V2 réécrite pour intégrer les remarques des pairs (V3) et la version définitive (V4) qui tient compte des observations des enseignants.

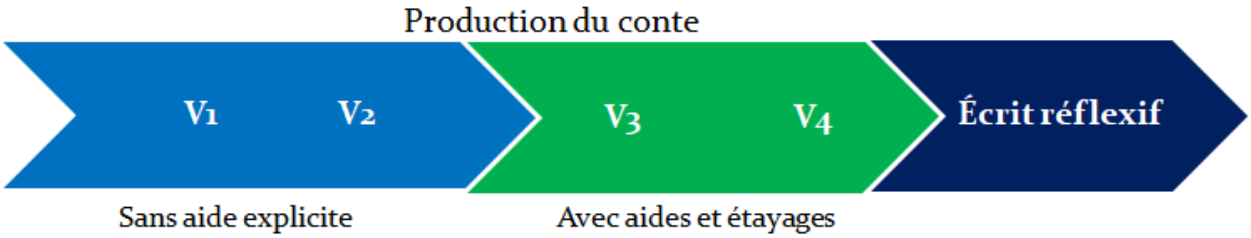


Fig.1 – Dispositif expérimenté

On peut noter que l'atelier mis en place exploite les stratégies considérées comme efficaces pour enseigner l'écriture : passage par les genres (Hyland, 2007 ; Dolz et Gagnon, 2008 ; Horverak, 2016), inscription dans un projet d'écriture (Niwese, 2010), aménagement des temps de réécritures (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010), relectures collaboratives par et entre les pairs (Colognesi et Deschepper, 2018), temps d'étayages (Bucheton, 2014 ; Colognesi et Lucchini, 2018) et moments de métacognition par des retours réflexifs sur l'écriture en général et sur des textes produits ou en cours de production (Colognesi, 2015).

3. Analyse des savoirs et savoir-faire via la grille ECRICOL

Pour analyser les textes produits par les étudiants, nous avons mobilisé et adapté légèrement une grille conçue dans le cadre du projet ECRICOL, qui permet d'évaluer la compétence scripturale dans ses composantes relevant des savoirs et des savoir-faire, l'objectif étant d'établir le bilan de l'existant avec les versions écrites sans l'aide des tiers (V2) et de déterminer les compétences à développer en comparant les deuxièmes versions aux quatrièmes, produites après de multiples aides et étayages. En effet, l'écart entre la V2 et la V4 permet d'appréhender non seulement l'évolution du texte, mais aussi ce qui reste à faire par l'étudiant pour que son texte corresponde à ce qui peut être attendu.

On l'aura compris, nous focalisons notre attention sur les compétences des étudiants plutôt que sur les « gestes professionnels », compris au sens de Bucheton et Soulé (2009), permettant de les développer. Dans cet article, nous n'allons donc pas nous intéresser aux différents aides et étayages (des pairs et des enseignants) et à leur impact sur les productions. De même, les questionnaires, les écrits réflexifs et les dossiers génétiques permettent de faire le point sur le rapport à l'écriture, mais celui-ci ne fera pas l'objet d'une analyse approfondie. Nos choix peuvent être discutables, mais nous considérons que l'étendue des phénomènes abordés est tellement large qu'elle ne nous laisse pas toujours la possibilité de mener des analyses très poussées comme nous pourrions le faire en n'étudiant qu'un seul aspect.

La grille ECRICOL permet d'analyser cinq niveaux du texte (linguistique ; textuel ; graphique, extragraphique et matériel ; générique et pragmatique), et de collecter des informations sur le volume textuel, nécessaires pour mesurer l'évolution des textes, et

de référer les différents aspects étudiés à la longueur de ces textes. Comme nous l'avons déjà noté, l'hétérogénéité des niveaux d'étudiants allophones en français écrit justifie la nécessité de s'appuyer sur un outil – la grille ECRICOL – qui permet d'identifier leurs compétences et leurs difficultés en matière d'écriture, ce qui constitue un préalable à la mise en place des propositions didactiques répondant à leurs besoins.

3.1. Analyse au niveau linguistique

Au niveau linguistique, l'analyse porte sur le lexique et la morphosyntaxe. Sur le plan lexical, il s'agit d'examiner si le lexique utilisé est approprié (adapté au conte merveilleux ; usage de mots inexistants ou dont le sens est inexact), s'il est diversifié (riche réseau lexical et anaphorique) et, enfin, s'il est recherché (recours à des expressions figées ou semi-figées, à des collocations, etc.). L'analyse du lexique s'effectue par une évaluation sur une échelle allant de 1 à 3. Un lexique non approprié, non diversifié et non recherché obtient une note de « 1 », de « 2 » pour un lexique passable, et de « 3 » pour un lexique approprié (LA), diversifié (LD) et recherché (LR).

Pour ce qui est de la morphosyntaxe, nous nous intéressons à l'accord en genre et en nombre dans la chaine du groupe nominal (GN), du sujet-verbe (SV) et du sujet-attribut (SA) ainsi qu'à l'usage des prépositions. Dans chaque texte, nous recensons les occurrences de chacune de ces quatre catégories et nous identifions celles qui sont correctes. L'évaluation au niveau du GN se fait de façon binaire pour toute la chaine dans la mesure où celle-ci est invalidée par une seule erreur d'accord en genre ou en nombre affectant un des éléments qui la composent. Ainsi, dans l'exemple « *parce que* ***tous les portes*** *ont été fermes* (ENI-V2[8]) », nous considérons comme incorrect l'ensemble du GN mis en gras à cause de l'absence d'accord en genre du déterminant « tout ».

Nous procédons de la même manière pour l'évaluation des groupes SV et SA. Une erreur d'accord en genre ou en nombre, identifiée dans l'un des éléments qui en sont constitutifs, rend toute la chaine incorrecte. Dans « *et* ***le prince et la princesse vivait*** *heureux* (TUR-V2) », nous invalidons l'ensemble du groupe SV à cause de l'absence d'accord en nombre du verbe « vivre ». Il en est de même dans l'exemple suivant à cause d'une erreur de personne : « *Tu ne sais pas que* ***tu a*** *une sœur* » (BED-V2). Pour le SA, dans l'énoncé qui suit, l'absence du morphème du nombre au niveau de l'adjectif attribut invalide l'accord : « *Ensemble,* ***le paysan et le renard rusé*** *étaient* ***imbattable*** » (RAL-V2).

Enfin, dans chaque texte, nous recensons les prépositions et déterminons si elles sont correctement utilisées. Nous relevons aussi des cas où elles sont omises ou ajoutées de façon erronée.

Niveau d'analyse	**Résultat (score)**	**Observations**
Niveau linguistique		
Lexique **(échelle allant de 0 à 3)**		
Approprié/adapté au contexte		
Diversifié		

Recherché		
Morphosyntaxe		
Accords GN		
Occurrences correctes		
Accords sujet-verbe (SV)		
Occurrences correctes		
Accords sujet-attribut (SA)		
Occurrences correctes		
Prépositions/nombre d'occurrences		
Nombre d'occurrences correctes		
Prépositions absentes/nombre		

Tableau 1 : Eléments pris en compte au niveau linguistique

3.2. Analyse au niveau textuel

Plusieurs phénomènes sont traités au niveau textuel : les types et l'acceptabilité des énoncés, le choix des modes et des temps ainsi que leurs formes verbales, l'emploi des organisateurs textuels, l'usage des reprises anaphoriques ainsi que l'intelligibilité des textes.

À la suite d'Adam (2011 : 85), nous envisageons l'énoncé en termes de « micro-unités textuelles » qui sont à la fois des « micro-unités syntaxiques » et des « micro-unités de sens » réalisant un acte énonciatif. Nous distinguons ainsi trois types d'énoncés : verbal (*Il était une fois un jeune paysan*), nominal (*Le renard rusé*) et monorème (*Bonjour*). Au sein des énoncés verbaux, nous identifions les énoncés négatifs et interrogatifs, et cherchons à voir s'ils sont construits correctement. Pour les énoncés négatifs, nous validons ceux qui contiennent les deux particules de négation, et pour les interrogatifs, ceux qui comprennent soit un adverbe interrogatif, soit un point d'interrogation ou une inversion sujet-verbe. Au regard de ces critères, à cause de l'absence de la particule de négation « ne », l'énoncé négatif qui suit est considéré comme incorrect, alors que les trois énoncés interrogatifs sont jugés corrects : « *mais* ***personne*** *l'avait entendu* » (BED-V2) ; « *tu veux découvrir un trésor avec moi* ***?*** » (ERM-V2) ; « ***Comment*** *on peut trouver cette chose* ? » (ERM-V2) ; « *Depuis quand* ***est-il*** *possible que les renards parlent* ? » (RAL-V2).

Pour l'emploi des verbes, nous déterminons si l'usage des modes et des temps est approprié au conte merveilleux, et si la morphologie verbale[9] est correcte. Dans l'exemple « *nous laissons des petites ramilles pour que nous ne nous* ***perdon****s pas* » (RAL-V2), la forme verbale « perdons » et le choix du temps sont corrects, tandis que le choix du mode est incorrect dans la mesure où la locution conjonctive « pour que » est suivie d'un subjonctif. En revanche, l'exemple suivant est correct au niveau du choix du temps et du mode, mais incorrect au niveau de la forme verbale : « *un ogre* ***voulat*** *devenir un beau chevalier* » (RHC-V2) ». Concernant la forme verbale, nous prenons en considération, lors de la validation, non seulement la graphie des désinences, mais aussi celle du radical. Ce choix est motivé par la diversité des formes rencontrées lors de l'analyse. Dans l'exemple « *Le prince* ***prennait*** *la main de la princesse* » (TUR-V2), la forme verbale mise en gras est considérée comme incorrecte.

Quant à l'analyse de la complexité de la phrase, elle consiste à recenser les organisateurs textuels en les classant en quatre catégories : les connecteurs logiques excluant ceux qui introduisent les propositions subordonnées, les spatio-temporels sans prise en compte des compléments adverbiaux, les subordonnants et les coordonnants reliant deux énoncés verbaux, hormis les conjonctions de coordination qui marquent l'oralité (Thyrion, 1997 : 132) comme l'emploi du « et » dans cet exemple : « *Je suis un renard magique, **et** depuis que mon maitre est mort, je suis voué à moi-même **et** c'est pourquoi j'ai dévoré quelques poules de toi* » (RAL-V2).

Trois autres phénomènes sont pris en compte au niveau textuel : les reprises anaphoriques, l'acceptabilité des énoncés au niveau sémantique et l'intelligibilité du texte dans son ensemble. L'évaluation de ces aspects se fait par une échelle d'appréciation allant de 0 à 5 : un texte inintelligible dans son ensemble, dépourvu de reprises anaphoriques et dont les énoncés ne sont pas acceptables au niveau sémantique vaut « 0 » ; un texte intelligible dans son ensemble, riche en reprises anaphoriques et dont tous les énoncés sont sémantiquement acceptables vaut « 5 ».

Niveau d'analyse	Résultat	Observations
Niveau textuel		
Nombre d'énoncés		
Nombre d'énoncés verbaux		
Nombre d'énoncés nominaux		
Nombre d'énoncés monorèmes		
Nombre d'occurrences verbales		
Nombre d'occurrences correctes selon le choix du mode		
Nombre d'occurrences correctes selon le choix du temps		
Nombre d'occurrences correctes selon la forme		
Nombre de connecteurs, subordonnants et coordonnants		
Nombre de connecteurs spatiotemporels		
Nombre de connecteurs logiques		
Nombre de coordonnants entre deux 2 énoncés verbaux		
Nombre de subordonnants		
Nombre d'énoncés verbaux interrogatifs		
Nombre d'énoncés verbaux interrogatifs corrects (Avec inversion du sujet-verbe, mot interrogatif, point d'interrogation)		
Nombre d'énoncés verbaux négatifs		
Absence de particules de négation		
Autre : reprises anaphoriques (échelle de 0 à 5)		
Reprises anaphoriques		
Enoncés sémantiquement acceptables		
Texte intelligible dans son ensemble		

Tableau 2 : Eléments pris en compte au niveau textuel

3.3. Analyse au niveau graphique, extragraphique et matériel

Sur le plan graphique, extragraphique et matériel, nous nous intéressons aux différents types d'erreurs en nous appuyant sur les travaux de Catach (2005). Les erreurs relevées dans le corpus sont classées en plusieurs catégories :

– les phonogrammiques qui portent sur la confusion des phonèmes et pouvant altérer ou non la valeur phonique : « *Il était dans un lieu inacce**si**ble* » (RHC-V2) ; « *Après quelques années ens**am**ble* » (RHC-V2) ;

– les morphogrammiques grammaticales qui correspondent aux erreurs d'accord (« *Le cadeau est un tapis volant, avec lequel il pourr**aient** voler* » - RHC-V2) et lexicales

renvoyant aux erreurs liées à des « marques du radical » et de « préfixes/suffixes » ou encore à la confusion entre des termes issus d'une même famille de mots, comme c'est le cas d'« **an**terremant » pour « enterrement » (Catach, 2005 : 283) ;

– les logogrammiques grammaticales (« *Même si il n'est pas **sur -*** REM-V2 » ; « *C'est à cause de **sa*** » - RHC-V2) et lexicales (*J'ai pris du **vain***) se rapportant à la confusion entre les homophones ;

– les idéogrammiques concernant l'absence ou l'usage erroné de la majuscule, de l'apostrophe et du trait d'union : « ***Asseyez vous** confortablement* » (RME-V2) ;

– les extragraphiques se rapportant à la mauvaise segmentation de mots : « *Elle pensait **quelquechoses** pour s'enfuir* » (VES-V2).

Deux autres aspects sont évalués à ce niveau : l'organisation dans l'espace de la feuille (la lisibilité, l'horizontalité, les alinéas, les interlignes, la typographie, la mise en paragraphes, etc.) et l'usage de la ponctuation. L'évaluation de ces derniers phénomènes se fait par appréciation sur une échelle allant de 0 à 5.

Niveau d'analyse	**Résultat (score)**	**Observations**
Niveau (extra)graphique		
Phonogrammique (sans altération phonétique)		
Phonogrammique (avec altération phonétique)		
Morphogrammique grammaticale		
Morphogrammique lexicale		
Logogrammique grammaticale		
Extragraphique		
Idéogrammique		
Autres (échelle de 0 à 5)		
Organisation dans l'espace de la feuille		
Ponctuation		

Tableau 3 : Eléments pris en compte au niveau, graphique, extragraphique et matériel

3.4. Analyse au niveau générique

Au niveau générique, nous nous intéressons à la superstructure des contes en examinant, d'une part, des éléments constituant le schéma narratif (Bremond, 1973 ; Chartrand et al., 2015) : la situation initiale, l'élément déclencheur (élément perturbateur), le nœud (péripéties), le dénouement et la situation finale. L'évaluation du schéma narratif s'opère par appréciation sur une échelle allant de 0 à 2 : un élément absent vaut « 0 », un élément présent mais peu développé « 1 », et un élément présent et suffisamment développé « 2 ». Nous analysons, d'autre part, plusieurs autres phénomènes qui renvoient au modèle actanciel (héros, adjuvants et opposants). Nous prenons en compte aussi l'existence d'un cadre spatio-temporel, la présence de formules d'ouverture et de clôture, la référence au merveilleux, la présence d'un titre, la fonction dominante du langage et, enfin, le genre attendu. Pour cette dernière partie, chaque élément est évalué par « 0 » en cas d'absence ou par « 1 » en cas de présence.

Niveau générique	Score	**Observations**
Schéma narratif **(échelle de 0 à 2)**		
Situation initiale		
Elément perturbateur		

Péripéties		
Résolution		
Situation finale		
Actants, cadre spatiotemporel et autres (0 ou 1)		
Cadre spatiotemporel		
Héros		
Adjuvants		
Opposants		
Formule d'ouverture (Il était une fois…)		
Formule de clôture (Ils vécurent heureux).		
Référence au merveilleux		
Titre du conte		
Fonction dominante du langage (histoire racontée à la 3ème personne)		
Genre attendu : le texte produit est un texte merveilleux		

Tableau 4 : Eléments pris en compte au niveau générique

3.5. Analyse au niveau des visées communicatives et littéraires

Au niveau de la « visée communicative et littéraire », nous cherchons à cerner les éléments verbaux et non verbaux qui pourraient « traduire la volonté de l'[étudiant] à capter l'attention du lecteur » (Niwese et El Hajj, 2020). En cherchant à identifier d'un côté « le rapport entre les signes et les usagers des signes » (Morris, 1938, cité par Armengaud, 2007 : §7) et, de l'autre côté, les stratégies que les scripteurs mettent en place pour séduire le lecteur et susciter son intérêt, nous renouons avec les enjeux socio-pragmatiques. Nous recensons les phénomènes explicites traduisant des actes de langage tels que les jeux de calligraphie et de typographie. Le non-dit peut en effet surgir derrière des marques d'oralité comme les trois points de suspension, la mise en majuscule, les énoncés inachevés, etc. Nous examinons aussi les phénomènes renvoyant à des effets implicites, comme l'usage des figures de style, des expressions (semi)figées et de l'intertextualité. L'évaluation se fait par score et par indication des phénomènes relevés dans la colonne des observations.

Niveau d'analyse	Résultat (score)	Observations
Visées communicatives et littéraires		
Figures de style		
Expressions figées		
Jeux de calligraphie, mise en majuscules et soulignement		
Typographie différente/effets typographie		

Tableau 5 : Eléments pris en compte pour la visée communicative

4. Présentation des résultats

Comme nous l'avons expliqué, nous avons fait le choix de comparer la V2 écrite sans l'aide explicite des tiers et la V4 réalisée après de nombreux aides et étayages. Nous nous intéressons à huit étudiants (8/11) qui ont rendu les dossiers génétiques complets et répondu aux questionnaires. Le corpus constitué est ainsi composé de huit dossiers génétiques, de seize questionnaires et de seize textes de 3104 mots pour les V2 et de 4839 pour les V4. Nous présenterons les résultats en suivant les différents aspects de la grille décrite ci-dessus. Nous terminerons par un bref bilan sur les apports du dispositif expérimenté en partant, à titre illustratif, des données issues des écrits réflexifs. Les résultats obtenus seront, par moments, comparés à ceux du projet ECRICOL dans

lequel, à quelques exceptions près, les mêmes catégories d'analyse ont été mobilisées. Comme nous avons affaire à des étudiants allophones, cette comparaison permettra de relever quelques spécificités par rapport aux scripteurs francophones natifs.

4.1. Résultats au niveau linguistique

Au niveau linguistique, nous avons pris en compte le lexique et la morphosyntaxe. Le lexique a été évalué sur une échelle allant de 1 à 3, mais, pour plus de lisibilité, les résultats sont convertis en pourcentages. Pour les huit étudiants, la maitrise lexicale est évaluée à 83% pour sa diversité (LD), 79% pour le lexique recherché (LR) et 75% pour le lexique adapté (LA). C'est donc ce dernier item qui est moins maitrisé. Les difficultés relevées pour cet item portent principalement sur la confusion entre les mots de sens ou de forme proche comme dans les exemples suivants[10] :

(1) « *un jour ils ont* ***écouté*** *des bruits étranges* » (ENI-V2)

(2) « *Un chasseur qui se promenait tout les nuits en train de chercher des animaux, il les a* ***écoutés*** *et il a entré au manoir hanté pour les sauver.* » (ENI-V2)

(3) « *Soudain, le voyageur* ***écouta*** *une voix forte* » (RAS-V2).

(4) « *alors ils ont* ***entendu*** *qu'ils étaient dans un manoir hanté* » (ENI-V2).

(5) « *Il* ***constata*** *un petit lapin sur un phare rouge* » (RAS-V2)

(6) « *Le paysan* ***discernait*** *sa chance* » (RAL-V2)

(7) « *Son rire était ainsi bruyant qu'elle* ***enfermait*** *les oreilles avec ses mains* » (BED-V2).

(8) « *Et si les deux* ***ne tombent pas mort*** » (RAL –V2).

Dans les énoncés 1 à 3, ENI et RAS emploient le verbe *écouter* à la place d'*entendre*. Ce problème de confusion au niveau de certaines unités lexicales relèverait du fait que les deux verbes « écouter » et « entendre » peuvent être considérés comme des synonymes sans pour autant s'employer l'un pour l'autre en tout contexte. Comme le souligne Rey-Debove (1997 : 94), « [i]l y a des synonymes lexicaux qui semblent parfaits hors de l'emploi en contexte, mais qui ne sont pas substituables en tout énoncé ». De la même manière, *entendre* est utilisé à la place de *comprendre/se rendre compte* (exemple 4) et *constater* pour *apercevoir/remarquer* (exemple 5). Pour l'exemple 6 (emploi de *discerner* au lieu de *tenter/essayer*), on ne voit pas le lien entre le mot choisi et celui qu'il faudrait. L'usage impropre du verbe « discerner » correspondrait au sens inapproprié que l'étudiant lui attribue. Dans l'exemple 7, nous avons affaire à une erreur de type morphosémantique vu que l'étudiant confond deux mots proches de forme (*fermer/enfermer*). Quant à l'exemple 8, l'expression *tomber mort*, construite sur le même modèle que *tomber malade*, n'existe pas en français. Mais

comme on la trouve dans des textes d'étudiants suisses de langue allemande, il est possible que « tomber mort » soit une traduction littérale de l'expression allemande « tot umfallen » signifiant « tomber raide mort ». Il s'agirait ici d'une interférence comprise au sens pédagogique comme une erreur commise « sous l'effet des habitudes et des structures de langue maternelle » (Debyser, 1970 : 35, cité par Wang, 2019 : 100). On observe par ailleurs que, dans les quatre premiers exemples, les erreurs identifiées renvoient à ce que Corder (1971) qualifie d'erreurs latentes (*cover errors*) dans ce sens que les énoncés formés sont corrects sur les plans syntaxique et sémantique, alors que leur sens ne traduit pas ce que les scripteurs voulaient exprimer.

Le passage des V2 aux V4 entraine une amélioration sur les aspects lexicaux considérés, avec un niveau de satisfaction de 100% pour les LR (soit une évolution de 21%) et pour les LD (soit une évolution de 17%) et de 79% pour les LA (soit une évolution de 4%). En comparant ces résultats avec ceux obtenus dans le cadre du projet ECRICOL, nous nous rendons compte que, dans les V2, l'ordre de maitrise du lexique est de LD (83%) > LR (79%) > (75%) pour les étudiants et de LA (68,5%), LD (65,3%) et LR (59,8%) pour les collégiens natifs (Niwese et El Hajj, 2020). Au niveau des trois items analysés, l'emploi du lexique est jugé plus satisfaisant dans les textes des étudiants allophones que dans ceux des collégiens natifs.

Pour ce qui est de la morphosyntaxe, les points examinés concernent l'accord au niveau du groupe nominal (GN), entre le sujet et le verbe (SV), entre le sujet et l'attribut (SA) ainsi que l'usage des prépositions. Nous avons recensé et analysé, au niveau du GN, 526 occurrences dans les V2 et 723 dans les V4 ; pour les SV, 445 occurrences dans les V2 et 660 dans les V4 ; pour les SA, 51 occurrences dans les V2 et 72 dans les V4 ; 225 prépositions ont été dénombrées dans les V2 et 337 dans les V4. On observe, dans les V2, une maitrise satisfaisante qui, dans l'ordre décroissant, se présente comme suit : prépositions (96%), GN (95%), SV (93%) et SA (88%). Au niveau morphosyntaxique, les étudiants maitrisent mieux l'accord que les collégiens du projet ECRICOL qui enregistrent dans leurs V2, 81,1% au niveau du GN, 75% au niveau du SA et seulement 68,7% au niveau du SV.[11]

Les quelques difficultés relevées au niveau du GN sont liées au mauvais choix du genre des mots. Dans les exemples suivants, RAS utilise *la* pour *le* (devant *site*, exemple 9), *le* pour *la* (devant *montagne*) et TUR emploie *du* au lieu de *de la* devant *forêt* (exemple 11) :

(9) « *Du coup le voyageur put trouver la sortie sur* ***la*** *site du phare* » (RAS-V2)

(10) « *Il était une fois un voyageur, qui volait escalader* ***le*** *montagne* » (RAS-V2)

(11) « *il lui donna en disant qu'il est l'ogre* ***du*** *forêt* » (TUR-V2)

Ces difficultés peuvent être liées aux différences de fonctionnement entre les premières langues des étudiants et le français. En effet, le turc ne possède pas la notion de genre ;

en allemand, l'opposition entre le masculin, le féminin et le neutre n'a pas de correspondance avec le français et, pour l'espagnol, on peut généralement s'appuyer sur la terminaison des mots pour identifier leur genre, ce qui n'est pas forcément le cas en français.

Pour les prépositions, nous avons repéré des erreurs liées au mauvais choix (exemple14 avec l'usage d'*avant* au lieu de *devant*), à l'omission (exemples 12 et 13) ou à l'ajout inapproprié de celles-ci (exemple 13).

(12) « *Soudain, le voyageur trouvait une vieille femme qui resemblait* ***[à]****une sorciére* » (RAM-V2)

(13) « *Après quelques années ensamble, la sorcière a decidée* ***[de]*** *liberer* ***à*** *le chevalier* » (RHC-V2).

(14) « *C'était un géant* ***avant*** *Louane !* » (BED-V2)

Dans les exemples 12 et 13, l'absence ou l'ajout d'une préposition entraine des problèmes syntaxiques, ce qui n'est pas le cas pour l'exemple 14 où la confusion entre *devant* et *avant* relève plutôt de la sémantique lexicale. L'usage des prépositions introduisant notamment les compléments des verbes peut être influencé par les structures des langues d'origine. En effet, si, par exemple, on retrouve les verbes transitifs indirects et directs en espagnol, leur construction ne correspond pas nécessairement à celle du français. Il en est de même pour l'allemand qui différencie les verbes transitifs (qui appellent un accusatif) et les intransitifs qui se construisent avec un datif. De plus, comme l'allemand est une langue à déclinaisons, la construction indirecte ne passe pas nécessairement par le recours à des prépositions. En turc, les prépositions ne sont pas isolées ; elles sont formées par le biais des affixes qui s'additionnent à la base verbale ou nominale, etc. Dans les exemples suivants : *okulda* (à l'école), *Fransa'da* (en France), *bir katalogda* (dans un catalogue), le suffixe locatif « da » renvoie aux prépositions *à*, *en* et *dans* en français. Il peut alors en découler des erreurs interlinguales en rapport avec l'usage des prépositions (Denizci, 2017).

Les erreurs se rapportant à l'accord SV semblent liées à une maitrise non assurée de la morphologie verbale au niveau des morphèmes de la personne (exemple 15) et du temps (exemples 16 à 18). Dans l'exemple 19, l'absence d'accord entre « la personne » (qui est sujet) et le participé passé *recompensé* peut être liée à l'éloignement du sujet. L'exemple 20 illustre, quant à lui, les problèmes de choix de l'auxiliaire. Cette dernière difficulté peut être due à l'influence de la langue maternelle d'ENI, qui est l'espagnol. En effet, dans cette langue, « avoir » (*haber*) est l'auxiliaire de tous les verbes composés à la forme active.

(15) « *Le paysan réfléchissait un petit moment et se* ***décidais*** *de le laisser en vie*. » (LAR-V2)

(16) « *mais personne ne* ***l'entendu*** » (VES-V2)

(17) « *ils ont* ***tue*** *le dragon* » (RAM-V2)

(18) « *Grâce à la princesse il avait* ***réussit***. » (TUR –V2)

(19) « *Le roi s'ébruite que la personne qui trouvera le trésor dans le labyrinthe de la grotte du dragon dans les montagnes sauvages sera* ***récompensé*** *richement.* » (RAL-V2)

(20) « *il* ***a*** *entré au manoir hanté pour les sauver* » (ENI-V2).

Quant aux problèmes relevés au niveau du SA, ils peuvent être reliés à la difficulté d'identification des verbes occasionnellement attributifs comme *vivre* (exemple 21), au sujet éloigné (exemple 22) ou dédoublé (exemple 23) :

(21) « *La famille* ***vécut heureux*** *jusqu'à la fin de leur vie* » (CRCH-V2)

(22) « *mais* ***ils*** *étaient quand même toujours un peu* ***triste*** » (BED-V2)

(23) « *Ensemble,* ***le paysan et le renard*** *rusé étaient* ***imbattable*** » (RAL-V4)

Comme pour le lexique, le passage des V2 aux V4 permet d'enregistrer des améliorations au niveau de la morphosyntaxe : on passe de 88 à 100% pour les SA, de 96 à 99% pour les prépositions, de 95 à 99% pour les GN et de 93 à 98% pour les SV.

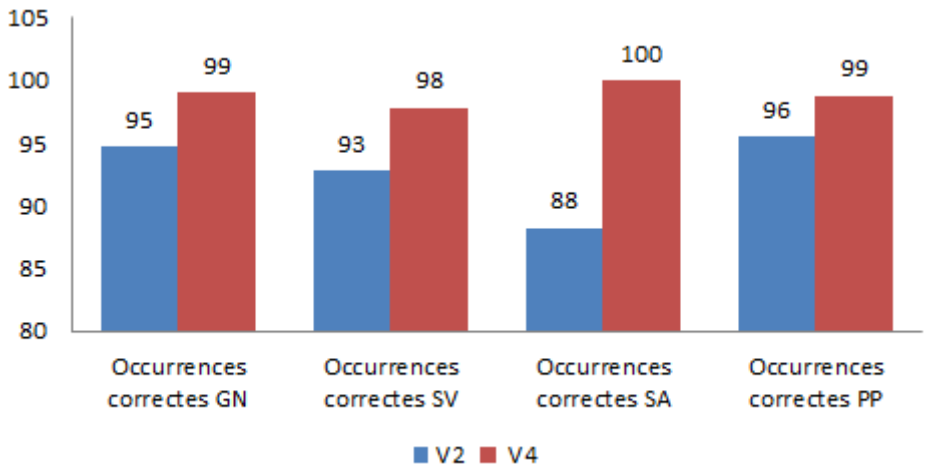


Fig. 2 : Résultats au niveau de la morphosyntaxe

4.2. Résultats au niveau textuel

Au niveau textuel, les aspects étudiés concernent les énoncés, le choix des modes et des temps et leurs formes, les organisateurs textuels, les reprises anaphoriques, l'acceptabilité des énoncés et, enfin, l'intelligibilité des textes.

Pour les énoncés, nous avons répertorié 459 dans les V2 et 623 dans les V4. Les

énoncés produits sont essentiellement verbaux (95% dans les V2 et 97% dans les V4), suivis d'énoncés nominaux (2% dans les V2 et dans les V4) et d'énoncés monorèmes (2% dans les V2 et 1% dans les V4). Quant aux énoncés verbaux négatifs et interrogatifs, ils sont peu représentés : 9% dans les V2 et 8% dans les V4 pour les premiers et pour les seconds 1% dans les V2 et 2% dans les V4. Ces énoncés sont en général correctement construits : 74% dans les V2 et 87% dans les V4 pour les négatifs et 100% dans les V2 et dans les V4 pour les interrogatifs.

Quant à l'usage des modes et des temps, nous avons analysé 557 occurrences verbales dans les V2 et 764 dans les V4. D'après les résultats obtenus, le choix du mode et la morphologie verbale ne constituent pas de problème majeur. Les étudiants ont choisi les modes appropriés à 98% dans les V2 et à 99% dans les V4. De même, la maitrise de la morphologie verbale s'élève à 89% dans les V2 et à 98% dans les V4. En revanche, ces étudiants rencontrent des problèmes dans le choix des temps avec 71% d'occurrences correctes dans les V2 et 96% dans les V4. Ce dernier résultat contraste avec celui obtenu en étudiant les textes des collégiens où ce qui pose problème est plutôt la morphologie verbale. Chez les collégiens du projet ECRICOL, on enregistre en effet 95,1% d'occurrences correctes pour le choix des modes, 85,1% pour celui des temps et seulement 62,7% pour la morphologie verbale (Niwese et El Hajj, 2020). Ces résultats montrent que, quand l'étudiant allophone peut se demander quel temps employer, la question qui se pose au collégien natif pourra être « comment l'écrire ? ». Cette dernière difficulté rappelle que même pour les élèves natifs, « la langue écrite constitue une véritable langue étrangère » (Niwese, 2010 : 488).

Les problèmes de choix du temps dans les textes d'étudiants ont principalement trait à l'usage des temps du récit, notamment du passé simple. Presque tous les étudiants participant à l'atelier ont affirmé qu'ils n'avaient pas appris ce temps, comme l'illustrent les propos d'ENI et de BED :

Aujourd'hui, nous avons expliqué ***le passé simple, c'est un temps verbal qu'aucun élève n'avait étudiée au lycée*** [12]*, car c'est très difficile et pas très utile, mais quand il s'agit d'écrire des histoires c'est très important.* » (ENI, Ecrit réflexif) ;

Le passé simple était complet nouveau pour moi. Je n'ai jamais avant appris le passé simple à l'école. C'est pourquoi que cette séance était assez difficile pour moi. (BED, Ecrit réflexif)

La réécriture permet d'améliorer le choix du temps avec un passage de 71% dans les V2 à 86% dans les V4, la forme verbale avec un passage de 89% dans les V2 à 98% dans les V4 et le choix du mode avec un passage de 98 à 99%.

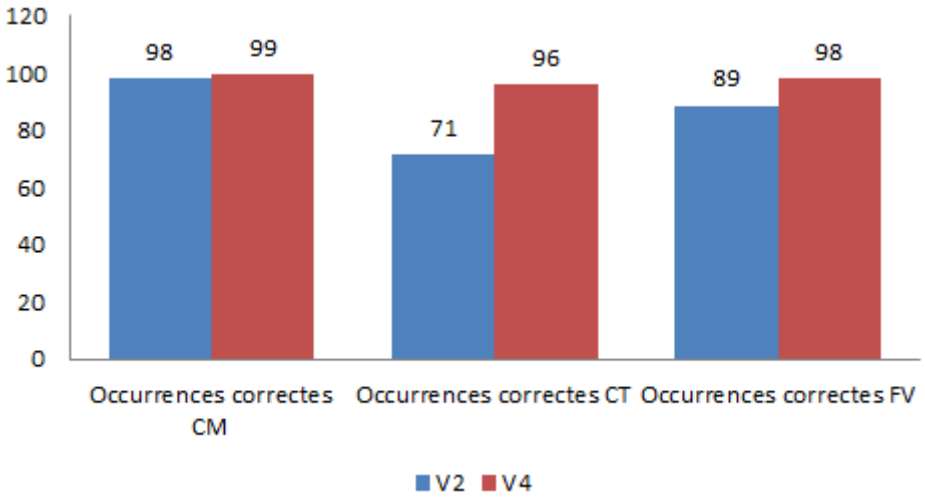


Fig. 3. Modes, temps et formes verbales

En ce qui concerne les connecteurs, 207 occurrences ont été examinées dans les V2 et 264 dans les V4. On relève presque le même nombre de connecteurs pour 100 énoncés dans les deux versions (47 pour les V2 et 44 pour les V4), soit 1 connecteur pour 2 à 3 énoncés. Quant à la répartition entre les connecteurs, nous comptabilisons 37,7% de subordonnants dans les V2 et 47,4% dans les V4 ; 32,4% de coordonnants dans la V2 et 33,3% dans la V4 ; 14,5% de connecteurs spatio-temporels dans les V2 et 10,6 % dans les V4 et, enfin, 15,4% de connecteurs logiques dans les V2 et 8,7 % dans les V4. Par rapport au corpus du projet ECRICOL, on recense plus de connecteurs sur 100 énoncés produits (47 contre 38) et ces connecteurs sont davantage diversifiés. Dans les V2, on dénombre, par exemple, 70,1% de subordonnants et de coordonnants chez les étudiants contre 81% chez les collégiens, 29,1% de connecteurs logiques et spatiotemporels chez les étudiants contre 19% chez les collégiens. Cette différence peut être liée à l'âge des deux publics. En effet, des travaux menés en psycholinguistique (Chanquoy et Favart, 2004 ; Chanquoy et Fayol, 1995) « établissent une relation entre la maitrise de certaines catégories de la langue – l'usage des connecteurs par exemple – et l'âge du scripteur ou sa familiarité avec l'écriture » (Niwese, 2010 : 35).

Trois autres phénomènes étudiés au niveau textuel sont les reprises anaphoriques, le sens des énoncés et l'acceptabilité des textes produits. Dans les V2, les reprises anaphoriques sont peu maitrisées (60%) ainsi que l'acceptabilité sémantique au niveau des énoncés (63%). Par contre, pris dans leur ensemble, les textes sont jugés intelligibles à 90%. Les problèmes relevés au niveau des reprises anaphoriques sont liés au choix incorrect entre les substituts COD et COI (exemple 24), au dédoublement inapproprié du sujet (exemple 25), à la répétition d'une même reprise pronominale (exemple 26) ou, à l'inverse, d'un même référent (exemple 27) dans des situations de progression à thèmes constants.

(24) « *Après il* ***la*** *montrait le chemin jusque avant la porte de la cave* » (DEB-V2).

(25) « ***il*** *a vécu* ***un jeune paysan*** *accompagné de sa famille* » (ENI-V2).

(26) « ***Elle*** *a commencé de rire, elle était très heureuse.* ***Elle*** *l'a porté au son doigt et* ***elle*** *a essayé d'être invisible,* ***elle*** *ne savait pas pourquoi mais* ***elle*** *ne le réussirait pas.* ***Elle*** *était trop triste.* » (VES-V2)

(27) « *Le matin prochain,* ***le voyageur*** *se trouva dans un labyrinthe.* ***Le voyageur*** *s'effraya de son environnement.* » (RAS-V2).

La confusion entre les substituts COD et COI (exemple 24) traduit aussi la difficulté des étudiants à se repérer entre les verbes transitifs directs et indirects. Quant au dédoublement maladroit du sujet (exemple 25), il s'agirait d'une tournure impersonnelle inappropriée construite sur le modèle de « il y a eu » qui donne « il y a eu un jeune paysan » transposé dans le texte d'ENI en « il a vécu un jeune paysan ».

Au niveau de l'acceptabilité sémantique des énoncés, nous avons repéré des difficultés de structuration de phrases, liées notamment à l'ordre des mots, qui peuvent affecter le sens comme dans les exemples repris ci-dessous :

(28) « parce que tes parents n'ont ***te*** *jamais dit. »* (DEB-V2)

(29) « comme ça le savant fou ***la*** *ne trouvait pas. »* (TUR-V2)

(30) « Le savant fou ***les*** *pouvait jamais plus trouvé****. »*** (TUR-V2)

(31) *« Un jour, la princesse* ***s'armait tout de son courage.»*** **(**TUR-V2)

(32) « Le renard fut effrayé ***beaucoup.*** *»* (RAL-V4)

(33) « C'était comme un château, très grand, avec ***des noirs briques*** *» (*ENI-V2*)*

(34) « la princesse travaillait **assidue** pour l'ogre » (TUR-V2)

Ces exemples mettent en évidence des problèmes concernant le placement des pronoms personnels COD ou COI dans les énoncés négatifs (exemples 28 à 30), du déterminant quand il y en a deux qui se suivent (exemple 31), d'adverbe notamment quand il se rapporte à un verbe au temps composé (exemple 32) et d'adjectif qualificatif par rapport au nom dont il est épithète liée, comme dans l'exemple 33 où ENI a procédé à une antéposition erronée de l'adjectif. On relève aussi l'emploi des adjectifs là où on s'attend à un adverbe (exemple 34).

Sur les trois aspects étudiés, la réécriture permet d'enregistrer des améliorations avec un passage de 60 à 90% au niveau des reprises anaphoriques, de 63 à 93% au niveau de l'acceptabilité des énoncés et de 90 à 98% au niveau de l'intelligibilité des textes.

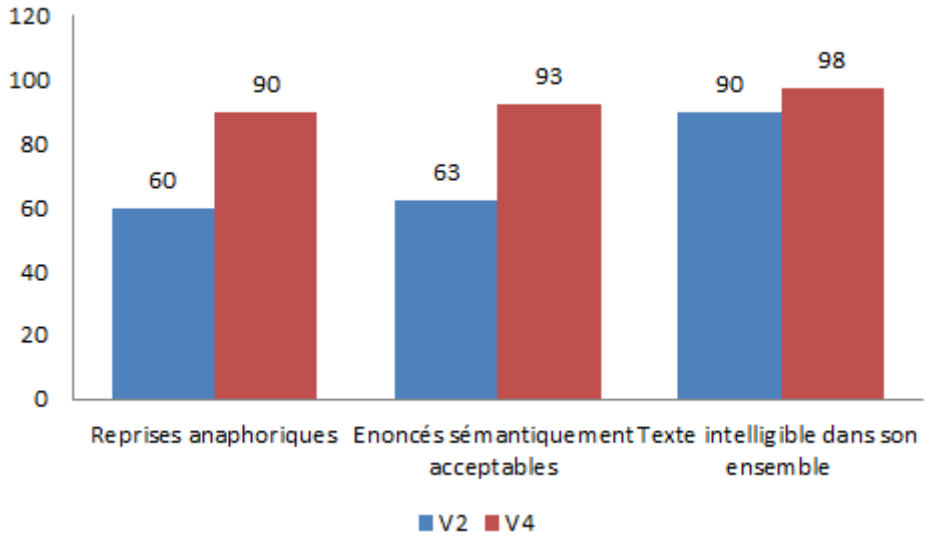


Fig. 4 : Reprises, acceptabilité et intelligibilité

Par rapport aux textes produits par les collégiens, les scores enregistrés dans les textes des étudiants sont légèrement supérieurs au niveau des reprises anaphoriques (60% contre 58%) et largement supérieurs au niveau de l'intelligibilité des textes (90% contre 76%). Par contre, pris particulièrement, les énoncés produits par les étudiants sont jugés moins satisfaisants que ceux des collégiens (63% contre 70%). On constate que, contrairement aux collégiens, les étudiants, sans doute de par leur âge et leur culture, savent raconter une histoire. Mais leurs performances se rapprochent de celles des collégiens au niveau des compétences « inférieures » en lien avec la syntaxe et les phénomènes de reprise.

4.3. Résultats au niveau graphique, extragraphique et matériel

Sur le plan graphique, extragraphique et matériel, nous avons recensé 192 erreurs dans le corpus de 3104 mots dans les V2 et 69 erreurs dans celui de 4839 mots des V4. En ramenant le nombre d'erreurs à 100 mots produits, nous enregistrons 6 à 7 erreurs dans les V2 et 1 à 2 dans les V4. La réécriture permet donc une évolution positive, vu que les erreurs diminuent de plus de 77% entre les deux versions. Les erreurs les plus fréquentes sont celles de types morphogrammique grammatical (3/100 mots dans les V2 et 0,8/100 mots dans les V4), extragraphique (2/100 mots dans les V2 et 0,4/100 mots dans les V4) et phonogrammique avec et sans altération phonique (1,5/100 mots dans les V2 et 0,18/100 mots dans les V4). À ce niveau aussi, les performances des étudiants sont largement supérieures à celles des collégiens du projet ECRICOL. Dans les textes de ces derniers, on recense en effet 17 erreurs sur 100 mots produits.

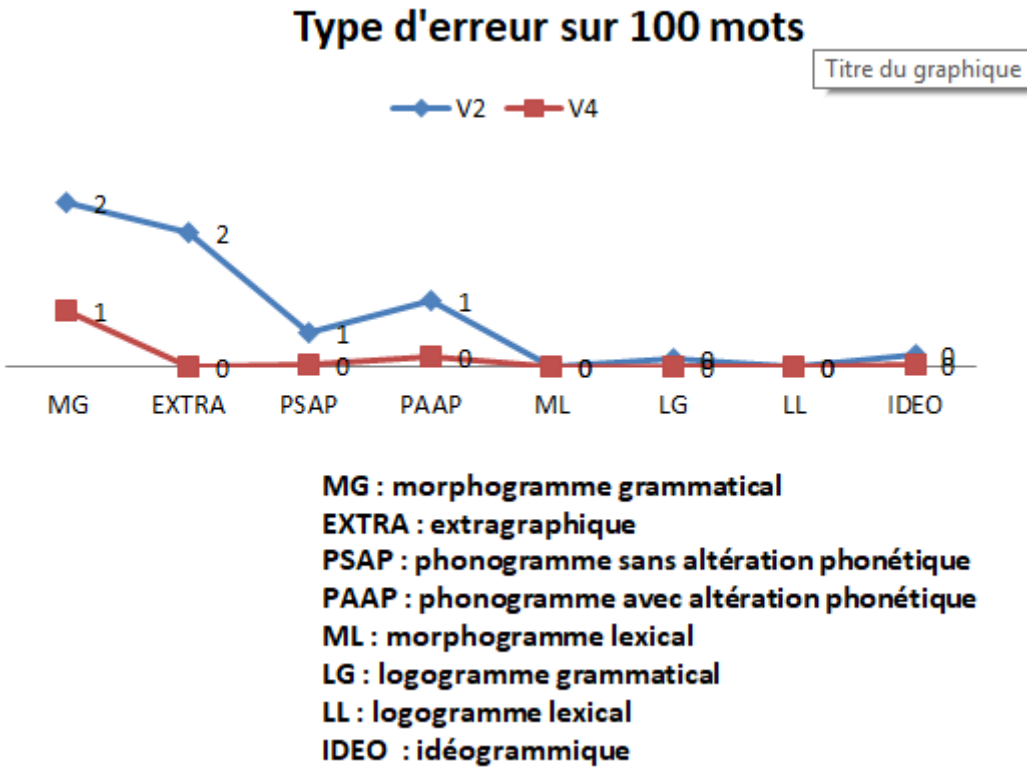


Fig. 5 : Répartition d'erreurs sur 100 mots produits

Deux autres aspects ont été analysés sur le plan graphique, extragraphique et matériel : la ponctuation et l'organisation dans l'espace de la feuille. Les résultats montrent que les étudiants n'ont pas de difficultés à ces niveaux. L'organisation dans l'aire scripturale (85 % dans les V2 et 100% dans les V4) et la ponctuation (93% dans les V2 et les V4) semblent maitrisées, contrairement aux collégiens d'ECRICOL, pour qui ces compétences restent à développer, ce qui peut se comprendre, vu qu'elles dépendent en partie de l'âge du scripteur (Niwese, 2010 : 459) et qu'elles sont travaillées dans les langues maternelles des étudiants.

4.4. Résultats au niveau générique

Au niveau du schéma narratif, nous notons une maitrise de 76% dans les V2 et de 91% dans les V4. D'après les scores enregistrés pour chaque item évalué, les aspects les plus maitrisés sont la situation initiale et les péripéties (81%) et le moins réussi est l'élément perturbateur (69%). Sur le plan générique aussi, la réécriture a un impact mélioratif sur l'action narrative : la situation initiale passe de 81 à 88%, l'élément perturbateur de 69 à 88%, les péripéties de 81 à 100%, le dénouement de 75 à 94% et, enfin, la situation finale de 75 à 88%. Pour les élèves du projet ECRICOL, le schéma narratif reste encore à développer. Dans les V2, les scores obtenus sont en effet 64,58% pour la situation initiale, 58,45% pour l'élément perturbateur, 72, 17% pour les péripéties, 49,30% pour le dénouement et 36,51% pour la situation finale.

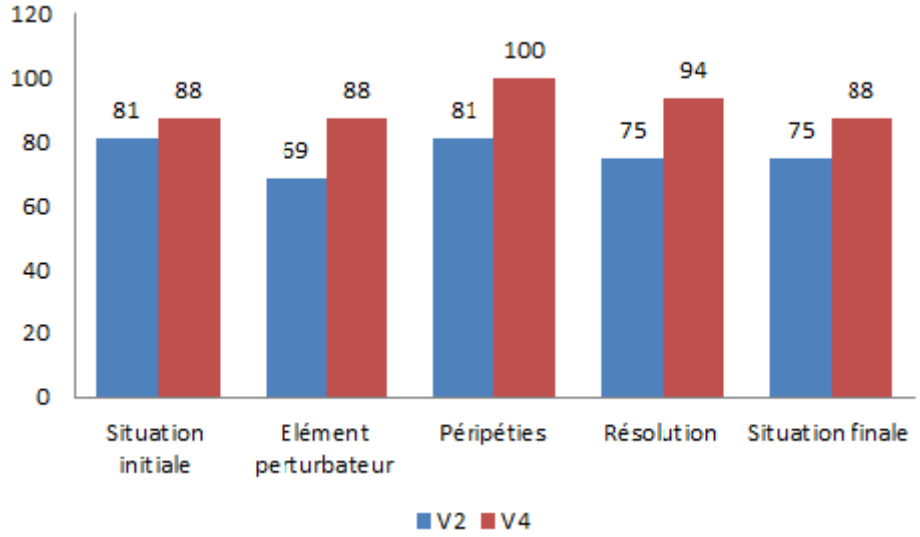


Fig. 6 : La maitrise du schéma narratif

Par ailleurs, les étudiants n'ont pas de difficultés au niveau du modèle actanciel, du cadre spatio-temporel, de l'usage des formules d'ouverture et de clôture, de la présence d'un titre, de l'intégration des références au merveilleux, du respect de la fonction du langage et du genre attendu. Presque tous les éléments sont réussis (94% dans les V2 et 98% dans les V4). Parmi les moins réussis, nous notons l'absence de titre (63% dans les V2), de formules de clôture (88% dans les V2) et des opposants (88% dans la V2). Tous les autres éléments sont maitrisés à 100% dans les deux versions.

4.5. Résultats au niveau de la visée communicative et littéraire

Au niveau de la visée communicative et littéraire, nous nous sommes intéressés aux divers phénomènes mobilisés par les étudiants dans le but de retenir l'attention du lecteur. Pour ce faire, nous avons examiné l'usage des expressions figées et semi-figées, des figures de style, des références intertextuelles, des jeux de calligraphie et de typographie. Nous avons recensé 58 procédés d'écriture dans les V2 et 90 dans les V4. Les phénomènes les plus utilisés dans les V2 sont les expressions (semi)figées (36), les figures de style (14) ainsi que les jeux de calligraphie (5) et la mise en réseau (2). Cet ordre reste inchangé dans les V4 avec 57 pour les expressions (semi)figées, 17 pour les figures de style, 7 pour les jeux de calligraphie et 5 pour la mise en réseau.

On pourrait faire l'hypothèse que le taux élevé au niveau de l'usage des expressions (semi)figées chez les étudiants allophones pourrait être lié au fait que les apprenants d'une langue étrangère auraient tendance à utiliser des syntagmes ou des locutions toutes faites : « *se mettre en route* » (TUR-V2), « *faire plaisir à* » (DEB-V4) ; « *Sous l'emprise de* » ; « *en l'honneur de* » (RAM-V4). Pour les figures de style, les étudiants ont, entre autres, fait appel à la comparaison (« *Le monstre n'était plus terrifiant, mais* ***sage comme un châton*** » - TUR-V2), à la métaphore (« *Un jour, la princesse* ***s'armait tout de son courage*** » - RUT-V2), à la personnification (« **un loup parlant** » - DEB-

V2), voire à la personnification doublée d'hypallage (« **une voix angoissée** » - DEB-V2).

En outre, certains étudiants ont puisé dans leurs bagages culturels : ENI s'inspire du conte *Le Petit Poucet* (« *Les garçons avaient pris de petits morceaux de pain pour laisser les miettes sur le long du chemin* ») et TUR de *La Belle et la Bête* (« *l'ogre se transforme en un beau prince* ») pour produire leur récit. D'autres étudiants ont détourné les personnages : dans le texte de DEB, le loup est qualifié de « gentil ». Les étudiants ont utilisé les éléments non verbaux pour décrire l'état d'esprit des personnages :

(35) « *Co... comment tu sais que je suis une princesse et comment tu peux parler ?* » (DEB-V4)

(36) « *Tu dois m'aider !!* » (DEB-V4)

(37) « *FIN* » (ENI-V4)

Ainsi, les trois points dans l'exemple 35 traduiraient l'étonnement du personnage, tout comme les deux points d'exclamation dans l'exemple 36. La mise en majuscule, dans l'exemple 37, matérialise, quant à elle, la fin de l'histoire et, peut-être aussi la satisfaction d'être allé jusqu'au bout de son récit.

5. Quelques éléments de bilan

Les résultats présentés ci-dessus montrent que le dispositif mis en place permet de faire le bilan sur les compétences et les difficultés des étudiants qui y sont impliqués et de mesurer les effets de la réécriture sur les textes produits. La lecture des écrits réflexifs révèle que ces étudiants se sont approprié des outils (comme l'usage du logiciel MEDITE), des méthodes (comme la comparaison des versions) et des notions (comme les opérations de réécriture) présentés durant le cours pour analyser leurs textes, leur processus de production et leur rapport à l'écriture. Ils étudient par exemple l'évolution de leurs textes en se basant sur le volume de l'expression textuelle et/ou sur le nombre et la qualité des opérations de réécriture.

Par exemple, après avoir comparé les versions 2 et 3 de son texte via le logiciel MEDITE (cf. Fig. 7), TUR commence par recenser par catégories les opérations de réécriture qu'il a utilisées : 48 remplacements, 31 ajouts, 26 suppressions et 6 déplacements. Puis, il va plus loin en essayant de comprendre dans quel contexte, il choisit tel type d'opération :

> La plupart des remplacements j'ai fait parce que j'ai ajusté l'usage des temps. J'ai remplacé, où nécessaire, l'imparfait par le passé simple dans la VD[13]. La deuxième raison pour les remplacements était que j'ai changé les discours indirects en discours directs. Pour les insertions j'ai remarqué que j'ai fait des descriptions plus précises dans la VD en ajoutant quelques

> adjectives. Les suppressions j'ai fait la plupart à cause d'autres opérations et aussi parce que j'ai changé les discours indirects en discours directs. Pour les déplacements j'ai eu l'impression que l'outil analyse plutôt quelconque parce que je n'ai pas pu trouver un lien entre les déplacements. (TUR, Écrit réflexif).

Dans cet extrait, TUR affirme qu'il recourt au remplacement pour corriger l'usage des temps et pour adapter son texte au passage du discours indirect (dans la V2) au discours direct (dans la V3). Selon cet étudiant, l'opération d'ajout apporte plus de précision, alors que la suppression est induite par l'usage d'autres opérations. Comme TUR se réfère au classement issu du logiciel MEDITE, il note qu'il n'arrive pas à comprendre pourquoi certaines opérations sont qualifiées de déplacement. Cette remarque met le doigt sur un des points faibles du logiciel MEDITE souligné dans d'autres travaux. Se référant à Niwese (2010), à Comte (2017) et à Marteau (2018), Niwese et Saparart (2020) font en effet remarquer que « ce logiciel présente quelques limites dans la délimitation et, de fait, dans le comptage et dans la qualification des opérations de réécriture ». L'analyse qualitative des opérations que propose TUR rejoint celle faite par BED. D'après cet étudiant, « *les remplacements sont les ajustements des verbes et les insertions les précisions de l'histoire. Les suppressions sont principalement seulement des petits mots. À ma surprise, je n'ai pas fait un seul déplacement* » (BED, Écrit réflexif). En observant leurs corpus, TUR comme BED découvrent que l'opération de déplacement est moins utilisée, un constat empirique qui rejoint les conclusions des chercheurs qui analysent les textes dans une perspective génétique (Lafont, 1999 ; Fabre-Cols, 2002 ; Niwese, 2010 ; Wang, 2019).

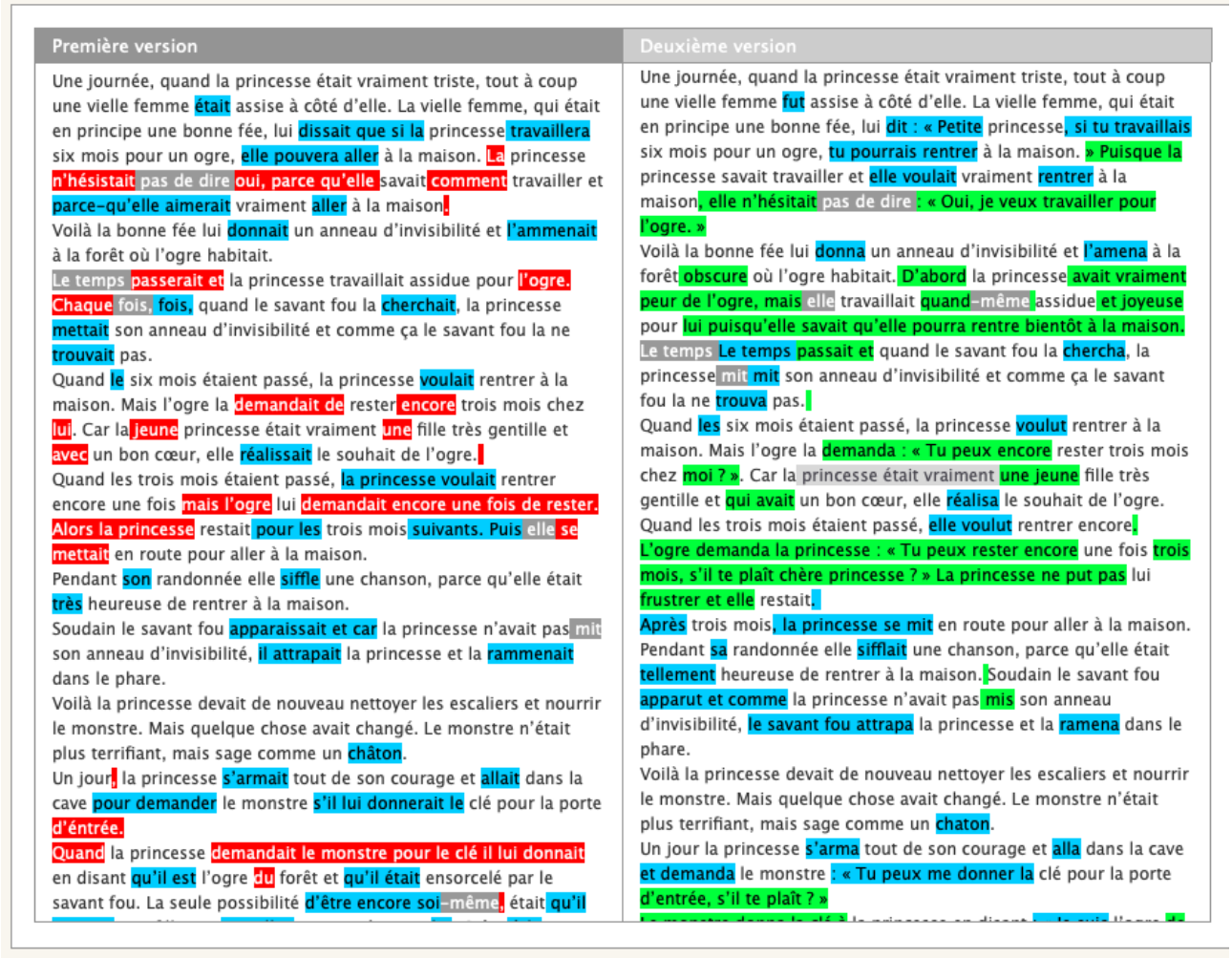


Fig. 7 : Comparaison V2 et V3 via MEDITE (extrait de l'écrit réflexif de TUR).

Les deux versions que TUR présente ci-dessus sont celle produite sans l'aide des tiers (V2) et celle réalisée après la relecture par les pairs (V3). De la V2 à la V3, cet étudiant réécrit déjà profondément son texte, ce qui peut être révélateur du fait qu'il a compris qu'écrire c'est fondamentalement réécrire et témoigne de son investissement de l'écriture. Dans les écrits réflexifs, les étudiants ne verbalisent pas seulement leur investissement, mais ils le laissent aussi voir. C'est, par exemple le cas de BED qui, depuis la page de garde de son écrit réflexif, affiche déjà les différentes versions de son conte (cf. fig.8).

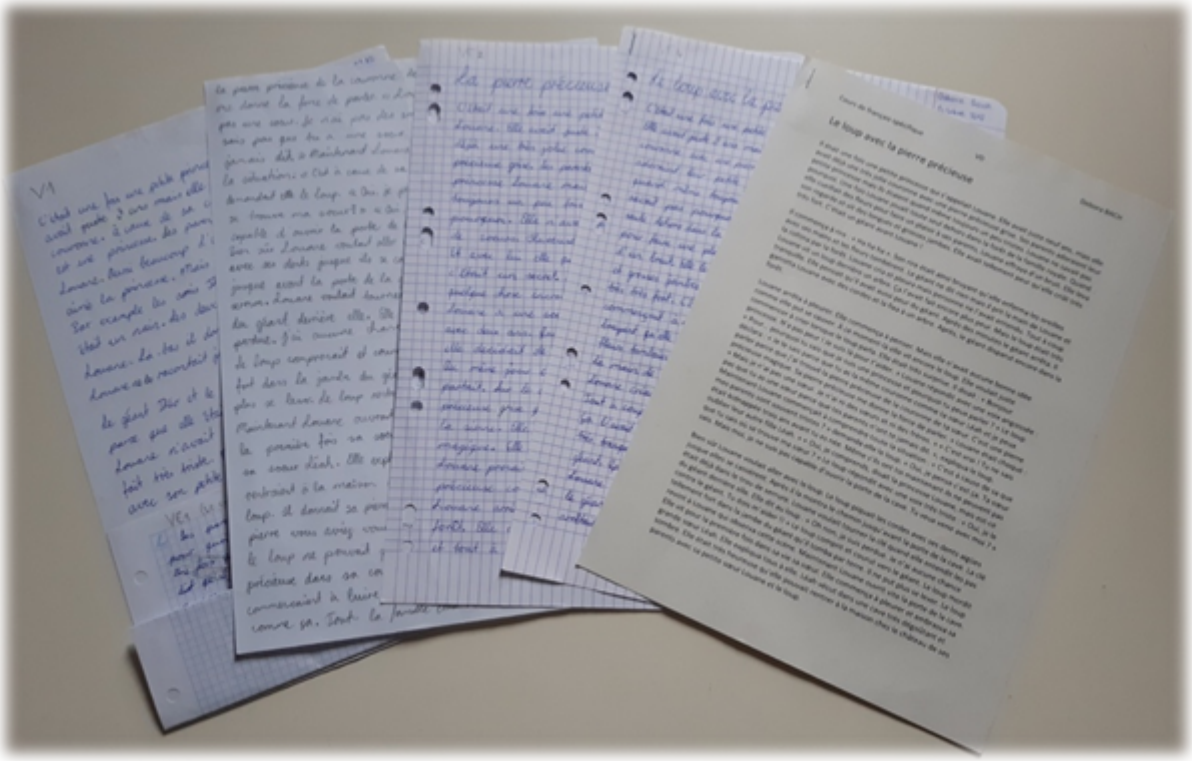


Fig. 8 : Copies des versions du conte de BED (photo couverture, écrit réflexif)

Pour ce qui est des conceptions de l'écriture, on trouve dans les écrits réflexifs plusieurs éléments qui laissent penser que l'atelier d'écriture a permis de les faire évoluer. Ainsi, BED affirme que c'est grâce à l'atelier qu'il a pris conscience que l'écriture relevait du processus : « *En conclusion je peux dire que j'ai appris beaucoup de nouvelles choses sur l'écriture. J'ai fait l'expérience avec un atelier d'écriture. Je sais maintenant qu'il n'est pas possible d'écrire un texte parfait au premier essai et que l'écriture est toujours un processus en plusieurs étapes*. » (BED, Écrit réflexif).

Conclusion

De l'analyse que nous venons de présenter, il ressort que l'atelier d'écriture expérimenté a permis de dresser le bilan sur les compétences et les difficultés des étudiants et de déterminer ce qu'ils peuvent faire avec ou sans l'aide des tiers (pairs et enseignants). L'atelier d'écriture favorisant la réécriture s'est encore posé comme ce bel « observatoire de l'existant » (Niwese, 2010 : 305 ; Niwese, 2012 : 133). Cet article aura par ailleurs permis de montrer comment nous avons tenté d'opérationnaliser la notion de compétence scripturale dans ses composantes relevant des savoirs et des savoir-faire via le développement d'un outil permettant d'analyser les productions textuelles des étudiants tant au niveau local que global et de dégager, entre autres, les conclusions qui suivent.

Au niveau linguistique, il a été relevé que les étudiants éprouvent davantage de difficultés que les collégiens à utiliser un lexique adapté. Il a été en effet noté l'usage des mots inexistants ou la confusion entre les mots de sens ou de forme proche. Sur ce

point, on remarque une divergence entre les performances des étudiants et celles du public du projet ECRICOL où le lexique recherché est l'aspect dont les scores sont moins satisfaisants. Dans l'ensemble, les étudiants maitrisent l'accord au niveau du GN, du SA et du SV. Sur ce dernier point (accord SV), on observe une différence par rapport au public du projet ECRICOL qui y enregistre moins de performance. Dans les textes des étudiants, les difficultés repérées au niveau de la morphosyntaxe concernent le choix du genre, l'accord entre le verbe et le sujet, notamment quand celui-ci est éloigné ou dédoublé ; quant au niveau du SA, on rencontre des problèmes d'accord quand il s'agit de verbes occasionnellement attributifs. Sur le plan textuel, comme c'est le cas pour le public du projet ECRICOL, les étudiants emploient majoritairement les énoncés verbaux assertifs et éprouvent des difficultés au niveau des reprises anaphoriques. Contrairement aux collégiens du projet ECRICOL, on note chez les étudiants des problèmes de choix des temps, mais une maitrise de la morphologie verbale. Sur le plan graphique et extragraphique, les erreurs fréquemment rencontrées sont morphogrammiques grammaticales et extragraphiques. Enfin, ces étudiants maitrisent en général la superstructure du conte, même si le passage de la situation initiale aux péripéties est moins assuré.

Nous avons fait observer que certaines erreurs commises par les étudiants peuvent être reliées à l'influence de leurs langues maternelles. C'est par exemple ainsi que nous avons interprété certaines difficultés relevant du lexique, de la morphosyntaxe (emploi des prépositions, le problème du genre) et du choix des auxiliaires de conjugaison. Présentant la notion d'interlangue, Vogel (1995 : 183) nous rappelle en effet que pour pallier les problèmes rencontrés dans une langue étrangère, l'apprenant fait appel à des « structures » et des « moyens d'expressions » qu'il maitrise dans sa langue maternelle. La comparaison entre les résultats des étudiants allophones et ceux des collégiens natifs ayant participé à un dispositif d'atelier d'écriture du même type, hormis la partie théorique et réflexive, montre que, de par leur maturité et leurs capacités à transférer en français les compétences développées dans leurs langues maternelles, les étudiants enregistrent de meilleurs scores au niveau de plusieurs items évalués.

Au-delà du bilan sur l'existant, ce que montrent aussi les résultats est que la réécriture améliore tous les niveaux du texte, même l'action narrative, ce qui, pour ce dernier point, n'est pas nécessairement le cas pour les élèves du projet ECRICOL. La réécriture a permis aux étudiants de se relire, de retrouver les erreurs et de les corriger. Grâce à elle, ils ont écrit plus et mieux. Dans tout ce cheminement, l'erreur a été envisagée sous son aspect positif. Elle a été perçue comme « normale et nécessaire » et « comme un indice et un moyen d'apprendre » (Porquier, 1977 : 28). La réécriture a par ailleurs offert cette possibilité de dialogue entre le scripteur et son texte, et entre le scripteur et les tiers (pairs et enseignants).

Avoir voulu présenter un dispositif et un outil qui permet d'analyser la compétence scripturale dans toutes ses composantes ayant trait aux savoirs et aux savoir-faire a été, nous l'espérons, intéressant. Mais ce choix nous a poussés soit à ne pas approfondir certaines analyses, soit à en sacrifier d'autres. Nous avons ainsi reporté à une étude ultérieure l'analyse du rapport à l'écriture des étudiants, celle de l'impact des

différents aides et étayages sur les textes produits ou celle qui, via une approche génétique, peut permettre d'appréhender l'ampleur, la qualité et les effets des différentes opérations de réécriture réalisées par les étudiants.

Références bibliographiques

Adam, J.-.M. (2011). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.

Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London : Kluwer Academic Publishers.

Armengaud, F. (2007). « Introduction ». Dans Armengaud, F. (Ed.). *La pragmatique.* Paris : PUF, pp.3-14. [En ligne] (https://www.cairn.info/la-pragmatique--9782130564003-page-3.htm).

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (Réédition revue et augmentée en 2015).

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Didactiques et éducation* 3, vol 3, pp. 29-48.

Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Éditions du Seuil.

Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. France : Armand Colin.

Chanquoy, L. et Favart, M. (2004). « Punctuation marks and connectives in texts written by 2nd to 5th graders : a developmental perspective ». Dans Allial, L. et Dolz, J. (dir.). *Proceedings Writing*. Genève: Adcom Production, CD-Rom.

Chanquoy, L. et Fayol, M. (1995). « Analyse de l'évolution de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Etude longitudinale du CP au CE2 ». *Enfance,* n°2, pp. 227-241.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit ». Dans Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp.107-127.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne :www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques.* Université d'Orléans (Thèse de doctorat).

Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (Thèse de doctorat).

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). « La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections de texte ». *Le français aujourd'hui*, n°203, pp. 63-72.

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). « Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale ». *Canadian Journal of Education,* n°41, vol 1, pp. 514-540.

Comte, E. (2017). *Repérage automatique d'opérations de réécriture dans une base de données : préparation de l'annotation du corpus*. Orléans, Université d'Orléans ((Rapport de stage L3 Sciences du langage).

Corder, S. P. (1971). « Idiosyncratic dialects and errors analysis ». *International Review of Applied Linguistics*, n°9, vol 2, pp. 147-160.

Dabène, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères,* n°4, pp. 9-22.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Editions universitaires.

Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n°8, pp. 31-61.

Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.C. (2000). *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs.* Paris : PUF.

Denizci, C. (2017). « Évaluation multimodale des erreurs commises par les étudiants turcophones en FLE ». *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves*, n°6, pp.1-11.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques*, n° 137-138, pp. 179-198.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* France : ESF.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., Alamargot, D. et Berninger, V. (Eds) (2012). *Written Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Research Methods and Tools, and Applications.* USA: Psychology Press.

Ganascia J.-G., Fenoglio I. et Lebrave J.-L. (2004), « Manuscrits, genèse et documents numérisés. *EDITE* : une étude informatisée du travail de l'écrivain ». *Temps et documents*, n°8, vol. 4, pp. 91-110.

Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses universitaires de France. (Réédition en 2016).

Guibert, R. (2003). *Former des écrivants*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes ». Dans Gregg, L.W. et Steinberg, E.R. (Eds.). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Houdard-Merot, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée.* Paris : Hachette.

Hyland, K. (2007). « Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction ». *Journal of Second Language Writing*, n°16, vol. 3, pp.148-164.

Horverak, M O. (2016). «An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing ». *Yearbook of the PoznaÅ Linguistic Meeting*, n°2, pp. 67- 89.

Lafont, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Tours : Université François Rabelais (Thèse de doctorat).

Lafont-Terranova, J. (2018). « Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour "réfléchir" l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques,* n°26, pp. 9-24.

Lafont-Terranova, J. (2014). « Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers, pour quels effets ? ». Dans Nouailler, M. (coord.). *L'enseignement de l'expression-communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités*. Paris : L'Harmattan, pp.117-132.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). « Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation ». *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, n°19, vol. 2, pp.1-9.

Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). « Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°19, vol. 2, pp.10-32.

Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). « Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique ». *Pratiques*, n°171-172. https://pratiques.revues.org/3201

Le Goff, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature.* Université de Metz (Thèse de doctorat).

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 chercheures et chercheurs en éducation*, n°1, vol. 2, pp.1-9.

Marteau, C. (2018). *Analyse de productions d'élèves de sixième à partir du logiciel de comparaison MEDITE*. Bordeaux, Université Bordeaux Montaigne ((Mémoire de Master en Sciences du langage).

Morris, C. W. (1938/1971). *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague, Mouton.

Niwese, M. (2012). « Balises pour un atelier d'écriture adapté à un public adulte en difficulté ». *Lidil*, n°45, pp. 123-137.

Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Université Catholique de Louvain. (Thèse de doctorat).

Niwese, M. et El Hajj, K. (2020, soumis). « Évaluer et faire évoluer la compétence scripturale : appui sur un outil d'analyse développé dans le cadre du projet ECRICOL ». Acte au *Colloque AIRDF Les concepts dans la recherche en didactique du français – Émergence et création d'un champ épistémique*, Lyon, 27, 28, 29 aout 2019.

Niwese, M., Lafont-Terranova, J. et Jaubert, M. (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Niwese, M. et Saparart, S. (2020, soumis). « Enseigner et apprendre à écrire au cycle 3 : effets de la réécriture ». Dans Bouvier, B., Pauzet, A., Prouteau, A. & Ulma, D. (dir.). *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel*. Rennes : PUR.

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.

Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspective ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°25, pp. 23-43.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

Rey-Debove, J. (1997). « La synonymes ou les échanges de signes comme fondements de la sémantique ». *Langages*, n°128, pp. 91-104.

Rossignol, I. (1994). *L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. Université d'Aix-en-Provence (Thèse de doctorat).

Sève, P. et Tauveron, C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2, cycle 2 et cycle 3*. Paris : Hatier.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : PUM.

Wang, R. (2019). *Détection linguistique et remédiation didactique des erreurs en français écrit d'apprenants chinois*. Université d'Orléans. (Thèse de doctorat).

---

[1] ___ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

[2] ___ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

[3] ___ ECRICOL « Compétences et difficultés des élèves en matière d'écriture à l'entrée au collège » est un projet de recherche (ANR-16-CE28-0001) qui vise le développement de la compétence en écriture des élèves à l'entrée au collège (élèves de 11/12 ans) dans deux disciplines scolaires (le français et les sciences). L'expérimentation a été menée auprès de 744 élèves (29 classes et 20 collèges) des académies de Bordeaux, d'Orléans-Tours, de Créteil et de Lille. (https://ecricol.inspe-bordeaux.fr/).

[4] ___ Le dossier génétique, que Grésillon (1994 : 241 et 242) appelle aussi avant-texte, désigne « l'ensemble de tous les témoins génétiques écrits conservés d'une œuvre ou d'un projet d'écriture, et organisés en fonction de la chronologie des étapes successives ».

[5] ___ MEDITE est un logiciel qui « reconstitue automatiquement la séquence temporelle des corrections, adjonctions et ratures opérées par l'auteur sur son manuscrit à partir de la comparaison de deux états de ce même manuscrit » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 93).

[6] ___ En gras dans le texte cité.

[7] ___ Le « nous » renvoie aux deux auteurs de cet article qui sont en même temps les enseignants qui ont mené l'expérimentation.

[8] ___ ENI-V2 : Pour anonymer les étudiants, ceux-ci sont identifiés par les trois premières lettres de leurs

prénoms lues à l'envers. V2 renvoie à la version concernée.

[9]
___ Nous analysons ici la graphie des temps et des modes, qui relève pourtant de la morphologie verbale, parce qu'elle nous permet de comparer la maitrise du choix des temps et modes ainsi que leur mise à l'écrit.

[10]
____ Contrairement à ce que nous avons fait antérieurement, dans cette partie d'analyse, nous numérotons les exemples de façon continue.

[11]
____ Dans l'analyse faite dans le cadre du projet ECRICOL, les prépositions n'ont pas fait l'objet d'analyse systématique.

[12]
____ C'est nous qui mettons en gras.

[13]
____ Dans l'écrit de TUR, VD signifie version définitive. Il s'agit en réalité de la V3 que l'étudiant a réalisée en intégrant les remarques des pairs. La vraie version définitive est la V4.