

JOUER UN RÔLE D'EXPERT POUR CONSTRUIRE ET MOBILISER DES RESSOURCES

Brigitte MARIN

Université de Paris Est (Université de Paris 12 - IUFM de Créteil)

Université de Paris 8 (EA ESSI – ESCOL)

Abstract

This study aims to show the result of a task concerning the revision of narrative texts with students of the end of elementary school. It consists in making the writer read similar texts written by peers, about the same subject. So he has to produce critiques on the texts he has read in order to build for himself the mental model of the expert.

Key words: *writing, narrative texts, mental model, expert, skills.*

Introduction

Cette étude vise à montrer l'effet, sur la construction de la représentation mentale d'un modèle de texte narratif, d'une situation de réécriture particulière, où des élèves de la cinquième année de l'école élémentaire française sont conduits à adopter une posture d'expert.

Les analyses présentées s'adossent à des travaux¹ consacrés à l'étude de dispositifs facilitant la diversification et la mobilisation de ressources pour écrire et penser les activités d'écriture. Ces travaux prennent en compte le rôle de plusieurs modalités de travail collaboratif à distance dans l'acquisition de compétences rédactionnelles de textes explicatifs et narratifs.

¹ Ce travail fait partie d'un volet du projet de recherche de l'équipe Coditexte "Enseigner/apprendre à produire et à rédiger des textes informatifs, des textes de fiction", coordonné par Jacques Crinon, à qui je tiens à adresser mes remerciements. Ce projet a bénéficié d'un soutien de l'IUFM de Créteil – Université de Paris 12. Il s'inscrit aussi dans le programme du GDR CNRS 2657 "Pratiques de la production verbale écrite".

La révision de texte du scripteur novice : injonction ou auto-injonction ?

Dans le contexte scolaire, réviser un texte revient à prendre en compte, soit l'injonction magistrale, en situation de correction par l'enseignant, soit la suggestion d'un pair, en situation de travail collaboratif (Jaubert & Rebière, 2002 : 164), soit encore l'auto-injonction en situation de révision monogérée, afin d'apporter une réponse pertinente aux questions sous-jacentes à l'amélioration du texte initial.

Lors de l'activité de révision guidée par un tiers, les tâches de l'élève sont étayées par des consignes extérieures formulées (i) par l'adulte et circonscrites dans sa zone proximale de développement, (ii) par les pairs et conformes au modèle de texte provisoire dont ceux-ci disposent (Marin, 2007: 121). Ces situations de guidage de la révision par autrui, diversement productives, ne suffisent pas à permettre au scripteur de construire un savoir réviser autonome.

Réviser seul son texte suppose, pour le scripteur novice, de se fixer, après la première strate d'écriture, un second but, l'amélioration de ce texte initial. Il lui faut pour cela mobiliser de nouvelles ressources (connaissances sur le monde, sur les attendus de l'école, compétences linguistiques, procédurales, cognitives) qui nécessitent d'être identifiées et/ou construites pour être mobilisables (Bautier, 2005: 51).

En situation de révision monogérée, la prise de distance du scripteur par rapport à son propre texte est nécessaire à la mise en discussion de la mise en mots. La révision permet en effet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions (Olive & Piolat, 2003 : 194). Or, la capacité à juger de l'adéquation entre le texte idéal visé et le texte réalisé, qui préside à la décision d'engager le processus de révision, suppose un déplacement du sujet face à son texte. Il doit se situer sur le versant de la réception pour évaluer la qualité de ce texte.

Cette capacité de décentration en situation de révision monogérée, variable en fonction des étapes développementales de l'enfant, limite les corrections des élèves de 6-7 ans à la surface linguistique (Berninger & Swanson, 1994 : 49). En revanche, elle permet à la plupart des élèves du cycle 3 de l'école élémentaire de diversifier la gestion des niveaux de traitement

langagier pour prendre en compte les mots, la phrase, le texte et le principe de cohérence qui les unit.

Contrairement à la situation de révision polygérée où le texte produit par un élève est soumis à l'appréciation d'un tiers, la révision monogérée implique, de la part du rédacteur, une double posture qui prenne en compte la circulation du sens, inhérente à toute situation de communication. La capacité à opérer le glissement d'une posture à une autre (Bucheton, 2004: 47), liée au déplacement mental que doit opérer le scripteur réviseur pour passer du pôle de l'émetteur à celui du récepteur, est celle de nécessaires auto-injonctions qui prennent sens en référence au modèle de l'expert (Crinon, Marin & Legros, 2003: 110).

L'apprenti scripteur bénéficie généralement de conseils. Cependant, si cette situation l'aide à se décentrer par rapport à son texte, elle ne lui permet pas, pour autant, de construire la capacité à se décentrer, pas plus qu'elle ne le conduit à élaborer la représentation de l'activité de révision comme nécessitant de se décentrer. C'est pourquoi le dispositif d'aide à la révision analysé ici a placé le scripteur en situation d'expert.

L'amélioration d'un texte narratif : entre doxa et subjectivité

L'activité d'écriture de textes narratifs est traditionnellement peu enseignée à l'école élémentaire. Elle repose souvent sur une conception implicite de l'écriture qui postule parmi les ressources de l'élève une compétence d'*inventio*² liée à ses ressources imaginatives (restitution et mise en scène de l'expérience quotidienne ou de *scénarii* connus) et une capacité d'*elocutio*, de mise en mots, considérée comme une activité mimétique spontanée. De tels présupposés font trop souvent de l'écriture un objet sans apprentissage et de la réécriture une activité sans objectif finalisé.

Les ressources – connaissances, stratégies ou postures – à mobiliser pour produire un récit ne sauraient pas non plus être circonscrites à des étapes de planification ou à l'application des systèmes actanciels, dont l'effet le plus courant consiste à appauvrir les textes.

L'écriture narrative obéit à des combinatoires et à des lois complexes, à la croisée, notamment, des formes de discours et des fonctions du langage (Jakobson, 1973 : 75). Écrire un récit, c'est reprendre, combiner, reformuler des fragments de discours d'origines diverses qui prennent tout leur sens dans

² Cicéron, dans *De oratore*.

l'hétéroglossie (Bakhtine, 1984: 336), considérée comme une perspective contrôlée, élaborée, au service d'un point de vue. Nous pensons qu'en contexte scolaire la représentation de l'activité d'écriture et la notion de récit se construisent dans et par l'interaction langagière constituant le texte en objet de l'énonciation.

En effet, la conception de l'écriture narrative tient, chez le scripteur expert, aux représentations mémorisées de modèles de textes d'auteurs. En revanche, chez le scripteur novice, l'activité d'écriture relève davantage de l'opérationnalisation d'une pensée par complexes (Vygotski, 1997/1934 : 191), liés à des processus partiels de généralisation, qui ne font que croiser la pensée conceptuelle de l'adulte. L'activité de révision de texte ne peut spontanément répondre aux attentes et exigences scolaires sans mise en œuvre de la construction langagière sous-jacente à la représentation mentale du modèle de l'expert.

Un dispositif de révision centré sur le postulat d'expertise

Le dispositif d'aide à la réécriture de textes narratifs mis en place avec des élèves de la fin de l'école élémentaire a porté sur quatre classes. Il a consisté à faire écrire³ puis réviser un récit d'aventures dans deux situations de travail collaboratif asymétriques qui constituent des aides de natures différentes. Dans les classes 1 et 2, les élèves bénéficient des commentaires critiques de quatre de leurs pairs des classes 3 et 4 ; ils sont placés en situation de travail collaboratif. En revanche, l'aide reçue par les élèves des classes 3 et 4 tient pour une part essentielle à la posture d'expert qu'ils ont adoptée lors de la production de critiques pertinentes, pour l'émission desquelles ils ont dû évaluer l'écart entre le texte attendu (selon le modèle de l'expert) et le texte lu (Olive & Piolat, 2003 : 194). Lisant et commentant les textes de leurs pairs, ils se placent dans une situation d'évaluateurs qui suppose l'élaboration de critères objectifs et la montée en généralité.

Notre hypothèse principale concerne l'effet de l'expertise sur l'amélioration des compétences de réécriture, dont nous pensons qu'elle conduit les élèves émetteurs de critiques à construire et/ou mobiliser des ressources plus importantes que ceux qui les reçoivent.

³ La consigne était d'écrire un épisode supplémentaire d'un roman d'aventures lu en classe, épisode où le héros, perdu dans la taïga sibérienne, doit affronter une violente tempête.

Parmi les données quantitatives et qualitatives, nous avons privilégié, dans le cadre de cet article, les éléments qualitatifs. Nous examinerons les textes produits au regard de l'hétéroglossie (Bakhtine, 1984 : 336) perceptible dans la recontextualisation (Jaubert, 2001 : 177), les formes (textes narratifs *vs* descriptifs) et les fonctions (référentielle *vs* poétique...) du discours.

Nous nous intéressons ici à l'effet des conseils des élèves émetteurs de critiques sur l'amélioration de leurs propres textes. Les commentaires des élèves endossant la posture de l'expert concernent différents points : l'identité et la caractérisation des personnages de l'histoire ; la présence des actants ; la précision des lieux ; les relations causales et temporelles ; la vraisemblance, gage de l'ancrage réaliste du texte narratif ; l'expression de la peur ; la présence de suspens.

L'analyse qualitative des textes permet dans un premier temps de constater que les élèves émetteurs de critiques, après écriture d'un premier jet et lecture de cette même strate d'écriture de leurs pairs, ont tendance à réinvestir lors de la révision de leur texte les conseils et directives qu'ils ont émis à leur adresse.

Tout se passe comme si le dialogue simulé avec les pairs amenait l'élève émetteur de critiques à procéder à deux opérations mentales différentes et complémentaires. En effet, d'une part, l'émission d'une critique écrite en l'absence de son destinataire oblige à formaliser sa pensée par le travail d'élaboration qu'impose l'écrit. La série de remarques effectuées conduit à inscrire le processus réflexif dans une démarche de communication intersubjective et interpsychique, préalable au développement intrapsychique (Vygotski, 1997/1934 : 82). D'autre part, le travail cognitif lié à l'émission de critiques permet au scripteur émetteur de commentaires sur le texte d'un autre, de confronter cette critique à son propre écrit, selon deux analyseurs : la présence ou la pertinence dans son texte des éléments jugés absents ou fautifs dans le texte d'autrui et de la modalité⁴ d'écriture dénigrée dans le texte d'un pair.

Ce travail en deux temps semble avoir pour effet d'améliorer sensiblement les textes des élèves producteurs de commentaires. Sur quoi

⁴ Nous entendons par modalité d'écriture l'actualisation linguistique d'une forme ou d'une fonction du discours, telles que définies *supra*.

portent les commentaires qui sont repris au cours de la révision du texte de l'émetteur ?

Une rhétorique de l'effet

Si nombre de remarques des élèves émetteurs de conseils portent sur la clarification référentielle du propos (désignation d'un personnage, d'un lieu, d'une temporalité...), elles concernent tout aussi fréquemment la fonction poétique (Jakobson, 1963/1973 : 75), ou, pour parler autrement, les effets. Construit dans l'interaction de la communication, et dans le rapport entre émetteur et récepteur, *via* les prescriptions des commentaires, l'effet procède de l'une des voix tissant le texte et le discours de l'hétéroglossie.

Certaines demandes de modification visent à faire intervenir les actants à la hauteur de l'intensité des événements : ainsi l'orage, le vent, les fantômes, dont la présence dans le récit contribue à satisfaire les exigences de l'effet sur le lecteur.

La plupart des commentaires portant sur la place insuffisante accordée à la peur aboutissent à l'introduction ou au renforcement, lors de la révision, d'éléments destinés à créer la peur. Souvent, dans le récit produit par le commentateur, le sentiment de peur est déjà présent sous la forme de l'hyperonyme "peur" ou de l'un de ses synonymes. Mais après émission de son commentaire, l'élève semble réagir en révisant consciencieusement son texte pour se mettre à l'abri d'une critique identique, ou tout simplement pour améliorer son écrit. La révision se caractérise alors le plus souvent par le développement et la structuration du champ lexical concerné.

Par exemple, le texte révisé de Dorine prend à son propre compte les consignes données aux rédacteurs des récits qu'elle a lus. L'ensemble des ajouts à sa première version participe à l'accroissement de l'effet de peur. Son texte tisse ensemble fonctions et formes de discours, dans des jeux d'emboîtement du poétique dans le référentiel et du descriptif dans le narratif, dont l'intrication témoigne de l'émergence d'un "je" écrivain :

"L'orage est de plus en plus fort comme une tempête⁵, des éclairs effrayants sortaient du ciel [...] Il ne voyait rien à cause d'une bête [...] une sorcière avec un gros bouton sur le nez. [...] Il y avait un gros monstre

⁵ Les ajouts à la première version du texte figurent en caractères gras.

gluant. [...] Mais il avait quand même peur de refaire ce qu'il avait vécu et de voir une araignée **poilue avec de la bave verte**".

Ce travail d'élaboration distingue radicalement cette élève émettrice de prescriptions des élèves ayant reçu de tels conseils, qui les traduisent simplement par l'ajout d'expressions figées du type "il avait peur".

Les marques linguistiques de la mise en scène des effets sont diversifiées ; elles s'actualisent par la présence d'une grande variété lexicale, d'hyperonymes, d'hyponymes, de gradations, d'intensifs, d'images, d'hypotyposes ou d'expansions du nom. En revanche, les élèves qui reçoivent ces consignes de révision les appliquent de manière minimale.

Dans le texte des élèves qui incorporent à leur texte initial les commentaires adressés à autrui, la recherche de l'effet conduit à une replanification du récit. La montée en puissance de l'orage, marquée par des intensifs, montre le déchaînement de la tempête. Dans l'exemple analysé, l'ajout d'adjectifs de forte charge sémantique "fort", "effrayants", "gros", "gluant", "poilue", "verte" intensifie la description et contribue à planter un décor anxiogène, conforme aux attentes du lecteur de récits de ce genre. Des figures de rhétorique, la comparaison "comme une tempête" et l'hypotypose "des éclairs effrayants sortaient du ciel" donnent vie à la tourmente et la personnifient, faisant de son intense violence une allégorie de la frayeur. Dans la version révisée du texte, le terme "peur" intervient comme l'hyperonyme qui structure un champ lexical relayé par des procédés rhétoriques et stylistiques, et non plus comme l'expression stéréotypée et galvaudée d'un terme désémanisé par l'usage de la langue quotidienne.

Ainsi, la production d'effets perceptibles par le destinataire figure parmi les critères d'amélioration d'un texte entre sa version initiale et sa version révisée.

La recontextualisation et la cohérence énonciative

De manière générale, les producteurs de critiques de textes pointent l'orage et le vent, pas assez exploités, voire pas même mentionnés, selon eux. Cette remarque récurrente, et souvent présentée en première observation, est facilement et régulièrement réinvestie dans les écrits de ces commentateurs. Ainsi, Florian, après avoir demandé à l'un de ses pairs de mentionner le vent et l'orage, se saisit de ce conseil pour la révision de son propre texte :

“Il eut une idée et son idée est de monter dans le sapin, puis il monta **parmi le vent et l’orage**, il vit une famille d’oiseaux. Un heure plus tard, la tempête s’arrêta de gronder”.

Cet exemple est d’autant plus intéressant qu’il montre en priorité la nécessité d’évoquer la présence du vent et de l’orage dans le texte de Florian pour donner à son récit une cohérence d’ensemble. En effet, son texte initial mentionnait l’interruption de ces phénomènes atmosphériques sans qu’il ait été auparavant fait référence à leur présence ou à leur survenue. Or dans le texte de Nicolas, corrigé par Florian, l’erreur d’exploitation de la consigne était manifeste. Son récit commence par “l’orage est passé”, contrairement à la lettre de la consigne d’écriture. Dans le récit initial de Florian, on ne peut pas parler de contresens ou de mauvaise interprétation de la consigne ; en revanche, une ellipse sur la présence du vent et de l’orage rend peu cohérente la suite de son texte qui suppose de la part du lecteur la connaissance implicite d’une situation non explicitée.

Il importe ici de noter la prégnance de la situation d’expert endossée par Florian. Il ne se limite pas à l’ajout d’un détail, mais recontextualise son propre énoncé en en renforçant la cohésion énonciative et sémantique, phénomène qui participe de l’hétéroglossie (Bakhtine, 1984 : 336) nécessaire à la cohérence textuelle.

La nécessité d’introduire du suspense est notifiée à quelques élèves par leurs correspondants. Par exemple, Stella formule cette remarque et la réinvestit pour améliorer son premier jet d’écriture. Elle rend plus palpitante l’aventure de son personnage en différant le moment de sa chute et de sa blessure par l’ajout d’une courte chaîne d’actions : “Il s’accrocha à une branche et la branche cassa”.

Les informations ajoutées par les élèves émetteurs de consignes répondent à une logique narrative, fondée sur la mise en œuvre d’une situation de communication, alors que la concision des ajouts des élèves récepteurs de consignes ne semble pas dépasser la mise en règle face à la prescription.

Cependant, certaines des remarques adressées aux correspondants ne sont pas suivies d’effet par ceux-là mêmes qui les ont produites. C’est essentiellement le cas de celles intervenant en troisième ou quatrième position sur la liste des commentaires. Ainsi n’est pas pour autant prise en compte la

nécessité de parler des fantômes ou de préciser le nom du père, signalée en fin de liste.

La posture de l'expert

La posture de l'expert, induite par le rôle de tuteur se traduit par la construction et la mobilisation de ressources cognitives liées à la nécessité d'identifier, dans les textes lus, les écarts par rapport à leur modèle provisoire du récit. Les élèves tuteurs sont ainsi conduits à établir des critères d'évaluation qui tiennent compte des catégories générales dans lesquelles s'inscrivent les remarques adressées aux pairs et réinvesties lors de la reprise de leur propre texte.

Certes, la révision du texte est également nourrie de la lecture de textes produits par des pairs et par conséquent de la possibilité d'avoir mémorisé des éléments contextuels, factuels, linguistiques, lexicaux... qui contribuent à l'amélioration du premier jet, indépendamment des critiques émises par ces jeunes scripteurs. Lire sur un sujet donné et déjà traité un texte narratif différent du sien permet de diversifier ses représentations de ce qu'est l'écriture, d'imiter ce texte, de s'appropriier des mots, des idées, des pratiques d'écriture.

Mais on peut penser que les scripteurs s'approprient d'autant mieux ces connaissances et ces stratégies qu'ils sont capables d'endosser une posture extérieure. L'émergence du sujet écrivant va de pair avec la prise en compte du destinataire de la communication, dans une interlocution dialogique.

La première phase de travail collaboratif permet une objectivation de la réflexion, facilitée à partir et au sujet d'un texte autre que le sien. L'objet produit par un pair constitue par rapport à son propre écrit la variante actualisée d'une consigne d'écriture, de connaissances linguistiques, procédurales, expérientielles... rendues communes par l'appartenance à un même milieu sociocognitif, celui de la classe et des apprentissages qui y sont conduits.

La posture d'expertise génère la prise en compte des dimensions métalinguistique, métaréférentielle et métadiscursive qui constituent le langage en objet de l'énonciation. Le discours du texte révisé orchestre le dialogisme des récits produits, des textes lus et des commentaires effectués.

Conclusion

La production de commentaires sur le texte d'autrui, par la position de surplomb que génère le rôle d'expert, favorise, chez l'auteur de ces critiques, la capacité à se décentrer de son propre texte pour l'améliorer en y appliquant ses auto-prescriptions. Les élèves émetteurs de critiques tirent parti de cette activité métacognitive pour construire et mobiliser des ressources complexes grâce auxquelles ils révisent leur texte de manière plus efficace que dans les situations scolaires de révision monogérée⁶, ou incitée par la correction magistrale ou encore par les conseils d'un pair.

La distance qui permet au scripteur endossant la posture de l'expert d'objectiver le texte d'autrui dans la conjoncturalité de sa lecture, favorise la construction et la mobilisation de ressources, dans la répétition et la réaffectation de cette objectivation sur un nouvel objet textuel. Ce processus tient au déplacement de la réflexion de la sphère interpsychique à la sphère intrapsychique, grâce aux échanges langagiers, essentiels à la formation de la pensée (Vygotski, 1997/1934 : 127). La représentation est en effet une activité intériorisée qui prend acte des transformations liées aux interactions de l'individu et du milieu où il agit.

Bibliographie

- Bautier, Élisabeth (2005). "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation". *Langage et société*, n° 111, 51-72.
- Bakhtine, Mikhael (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Berninger, Virginia & Swanson, Henry (1994). "Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing". In E. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educational practise*. Vol 2: *Children's writing: Toward a Process Theory of Development of skilled Writing* (pp. 47-52). Greenwich city: JAI Press.
- Bucheton, Dominique (dir.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Buc : CRDP de Versailles.
- Crinon, Jacques, Marin, Brigitte & Legros, Denis (2003). "L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3". In C. Desmoulin (éd.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'*

⁶ Nous nommons situation de travail collaborative celle qui produit une activité symétrique n'induisant pas, pour certains des partenaires, le rôle d'expert.

- Apprentissage Humain*). Strasbourg, 15-17 avril 2003 (pp. 103-114). En ligne : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>.
- Jakobson, Roman (1963/1973). *Essais de linguistique générale*. Les éditions de Minuit.
- Jaubert, Martine (2001). "Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de science". In J.-P. Bernié (éd.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 173-189). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, Martine & Rebière, Maryse (2002). "Parler et débattre pour apprendre. Comment caractériser un oral réflexif ? " In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163-186). Paris : PUF.
- Marin, Brigitte (2007). "Culture Écrite, culture orale : des ressources spécifiques". *La Linguistique*, n° 43, Vol. 2, 125-122.
- Olive, Thierry & Piolat, Annie (2003). "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes". *Le Langage et l'homme*, n° 38, Vol 2, 193-206.
- Vygotski, Lev Semionovich (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.