

Québec français



# Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits

## Interactions et commentaires

Claudine Fabre-Cols and Michèle Maurel

---

Number 115, Fall 1999

Le commentaire dans la correction des textes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56151ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Fabre-Cols, C. & Maurel, M. (1999). Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires. *Québec français*, (115), 43–47.

---

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1999

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

---

**érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits: interactions et commentaires

PAR CLAUDINE FABRE-COLS\* ET MICHÈLE MAUREL\*\*

Pour situer brièvement notre travail par rapport à la problématique ici envisagée, précisons d'emblée que nous concevons la correction des textes d'élèves dans un *ensemble d'interactions*<sup>1</sup> qui comprend certes les commentaires du maître, d'une part, mais aussi ceux du scripteur (individu ou groupe), et ceux des récepteurs immédiats (les autres élèves), d'autre part. Par ailleurs, nous décrivons des pratiques qui comportent des commentaires oraux<sup>2</sup> aussi bien qu'écrits ; enfin, si les commentaires ont bien pour objet l'amélioration du texte, cela ne signifie pas qu'ils tendent avant tout à le rendre conforme aux normes et représentations de l'adulte correcteur : ils ont aussi pour objet la mise en place d'une démarche interrogative, et conjointement, d'une démarche active de réécriture, puisque le scripteur, en s'interrogeant, en continuant à écrire, peut modifier ce qu'il a déjà produit.

Les dimensions de cet article ne nous permettant pas de développer, nous poserons d'emblée que le commentaire de correction, selon nous, gagne à être focalisé sur la **production** et sur la **réception**, ainsi que sur trois principes fondamentaux.

Il s'en suit que, selon nous, aucun moment de l'interaction ne peut être clos sur lui-même. Nous proposons plutôt de le considérer comme une base de dialogue et de coopération, un élément parmi d'autres, qui contribue à assurer l'élève dans son statut de personne en développement, auteur et sujet dans le langage.

## ESQUISSE D'UN CLASSEMENT DES COMMENTAIRES INTERACTIFS

Nous présentons maintenant quelques remarques qui, si elles doivent certes beaucoup aux particularités des scripteurs débutants, permettent néanmoins de se faire une idée des caractères généraux du commentaire correctif. Nous n'y avons pas systématiquement distingué entre commentaires oraux et commentaires écrits, dans la mesure où, au niveau considéré, le commentaire écrit est rendu possible par la maîtrise plus ou moins grande de la lecture, et par le travail plus autonome que celle-ci autorise.

### 1 un principe d'individuation

L'entrée dans l'écrit est personnalisée, individualisée, grâce au fonctionnement de la classe en ateliers : pour chaque production et pour chaque enfant, la réécriture est associée à l'écriture ; le travail des jeunes scripteurs lors des différentes versions est donc, autant que nécessaire, accompagné par l'adulte (on peut rapprocher cette pratique de l'étayage selon Bruner et Vygotsky) ;

### 2 un principe de dialogisme

Les commentaires magistraux ne sont pas seulement injonctifs<sup>3</sup>, mais aussi interrogatifs ; le plus souvent, ils expriment un problème, résumant une alternative. Ils sont relayés par les commentaires des enfants, et c'est dans tous les cas au scripteur (ou à la dyade de scripteurs) qu'il appartient d'avancer des éléments de solution, puis de résoudre le problème posé. Les commentaires ne sont donc jamais monologiques ;

### 3 un principe de diversité, favorable aux comparaisons

Des « métissages » incessants entraînent à la discrimination, à la graduation, à la comparaison : pratiques alternées de la lecture et de l'écriture, diversité des textes sources, polyphonie des sollicitations, des discussions, des commentaires ; parole magistrale alternant avec la parole des pairs ; productions accompagnées toujours possibles (dictée à l'adulte au cours de la scription, consultation du « panneau de classe », c'est-à-dire des textes, des mots ou des listes analytiques déjà rencontrés, questions et réponses, recours aidé aux dictionnaires...) ; confrontation des usages et des représentations<sup>4</sup> ; enfin droit à l'erreur, appui raisonné sur les erreurs au cours de la progression, et caractère provisoire des différentes versions produites...

## Commentaires produits par les élèves

Ces commentaires constituent des sortes de brouillons oraux, ils correspondent à des moments de recherche et d'auto-évaluation. Il s'agit de :

### • Rappels culturels

Ils s'appuient sur les connaissances déjà acquises, les aide-mémoire, les dictionnaires ou sur le recours à l'adulte expert.

**Sylvain** : *eh ben on l'a déjà écrit hein sur l'autre texte / y'a qu'à regarder derrière (à propos de skier)*

Les écrits déjà rencontrés, mis en mémoire par affiches sur les murs de la classe, constituent un cadre de culture partagée : ils fournissent des références communes, rendent plus cohérent le travail des divers ateliers de la classe et permettent de lutter contre les exclusions culturelles.

### • Commentaires métaprocéduraux

Très nombreux, ils concernent souvent trois procédures régulièrement utilisées et nommées par les jeunes scripteurs ; il s'agit de la suppression, de l'ajout et de la lecture à haute voix. Ces commentaires d'accompagnement ne font bien entendu pas intervenir un métalangage : « rajouter » ou « écrire » signifient *ajouter*, tandis que « rayer », « faire un trait », « corriger » indiquent la suppression.

**Yasmina à Samuel** au terme d'un échange (7 répliques) relatif à la syllabe *gol / guol* dans *montgolfière* :  
*tu rayes juste le u*  
**Samuel à sa maîtresse** : *Et si on oublie d'écrire un mot / on gomme ?*  
**Sylvain à Roxane** : *ben oui j'ai corrigé / j'ai rayé*  
**Mathilde à Manon** : *tu vas le rajouter là*

Enfin, l'injonction « tu relis tout » apparaît de nombreuses fois dans le corpus, sous cette forme ou sous une autre. Tous ces commentaires permettent de régler la coopération dans le groupe ; ils témoignent aussi de l'attention portée aux aspects normatifs et spatiaux du scriptural, ainsi que de la familiarité avec les procédures citées.

### • Commentaires métalinguistiques

Ils sont également très nombreux, en particulier lors des choix de graphie, et permettent selon les cas de décomposer, d'expliquer, de justifier. Voici un fragment de la discussion entre Steven et Delphine pendant qu'elle écrit le mot *fenêtre*.

**Delphine** (écrivant) : *la - fe - fe-*  
**Steven** : *nè - tre* (Delphine écrit *fenaitre*) t'a écrit *fenatre*  
**Delphine** : *a - l -*  
**Steven** : *ah oui fenêtre* (après un moment de silence) *non non fenêtre y'a pas a-l- dans fenêtre*  
**Delphine** : *mais c'est normal on l'entend pas on l'entend pas c'est pour ça fenêtre*  
**Steven** (interrogatif) : *fenêtre a- l- ?*  
**Delphine** insiste en montrant les syllabes écrites) : *fe- nai- tre- tre*

Ce fragment est un bon exemple d'incompréhension entre deux élèves dont chacun s'appuie sur des éléments de savoir entièrement pertinents dans d'autres cas :

Steven tient à une lecture-vérification orthographique qui va de la graphie à la phonie, tandis que Delphine reste sur une position phonographique dans laquelle *ai / ê* correspondent au même phonème. Fort heureusement, la plupart des échanges inter-élèves ne rencontrent pas ce genre de blocage, qui n'est cependant pas rare.

### • Commentaires métadiscursifs

Ceux-ci visent tantôt à anticiper la réception, tantôt à organiser le scénario, tantôt à choisir la séquence textuelle ou l'expression qui semble la plus appropriée.

– organisation de la séquentialité et de la cohésion textuelles

**Clément à Clémence** : *ça on le dira tout à l'heure*

**Sylvain à Roxanne** : *cette ligne-là doit aller en dernier et cette ligne-là é doit aller ici / cette ligne là é doit aller là et cette ligne-là é doit aller là / eh oui ! (...)*

– travail de la fiction

**Roxane** : *le lapin i s'appelait je sais pas moi*

**Sylvain** : *mais non on donne pas les noms*

– travail sur la mise en mots et le textuel

**Yasmina** : *on ajoute « et le sauva »*

**Clément** : *alors y'a et... et... et... fallait mettre des virgules je pense*

L'explication trouvée par Clément est en relation avec un procédé que la classe vient d'observer récemment, l'énumération. C'est seulement parce que l'enseignante relance le questionnement que Clément et sa camarade d'atelier proposeront d'autres substituts.

## Commentaires produits par l'enseignante

À quoi tendent les commentaires de l'enseignante ? Ils orientent l'activité des enfants vers deux directions principales : réflexion métalinguistique et métadiscursive, d'une part, relance de la correction et de la réécriture, d'autre part.

### • Nature et rôle des commentaires

– Ils orientent le scripteur vers une attitude métalinguistique, lui annoncent une difficulté, l'engagent à expliciter... :

*pour ils étaient vous allez pouvoir réfléchir*

*« Ils étaient fatigués » avez-vous dit / attention pour écrire « g » qu'entend-on après ?*

*Comment les souris ont fait pour emmener l'éléphant à l'hôpital ? Il est bien lourd !*

– Ils sollicitent une justification et une action immédiates :  
*pourquoi t'as ajouté un point après dormait ?*  
*alors vous pouvez corriger maintenant*

Ce type de commentaires est focalisé sur l'action : continuer à écrire, modifier l'écrit déjà là.

Très souvent, les deux orientations se confondent dans le même commentaire, qui propose une reformulation, une comparaison, une alternative, et pour finir, suggère fortement qu'il faut effectuer un choix :

*Vous avez écrit : « de faire comme les petites souris qui escaladaient ».*

*Voici une autre solution : « de faire de l'escalade comme ses amies les petites souris ». Qu'en pensez-vous ?*

*Dans votre texte, j'ai entouré trois mots « et ». Relisez à haute voix.*

*Essayez maintenant de ne garder que le dernier mot « et ». Pour les deux autres mots « et », essayez de mettre à la place « un jour », « mais ». Est-ce que c'est mieux ?*

En somme, les commentaires de l'enseignante ont pour rôle constant d'orienter les jeunes scripteurs vers le questionnement et vers la production : ils recourent à l'intuition des sujets, en leur présentant des réalisations diverses ; ils n'explicitent nullement au moyen du métalangage, mais proposent des substitutions, des paraphrases, des reformulations plus ou moins achevées, tout un matériau verbal qui invite à de nouveaux agencements. Ces paroles sont aux antipodes d'une censure ; au contraire, elles suscitent l'activité et l'expérimentation langagières.

#### • Les modalités du dire

L'interrogation et l'injonction sont évidemment très fortement représentées, mais les unes et les autres restent assez ouvertes pour laisser l'initiative au scripteur :

*Tu es d'accord Sylvain ?... Est-ce que ça se dit ?... Qu'en pensez-vous ?  
D'abord tu relis / et toi tu écoutes bien.  
Réfléchissez à la façon dont vous allez le dire.  
Gardez celle qui vous convient.*

La modalisation des énoncés est aussi très fréquente, et a l'avantage de définir nettement le domaine laissé à la décision des enfants :

*Il faut peut-être que tu dises d'abord...  
Donc il suffit peut-être que...  
Peut-être faut-il dire pour qu'on puisse comprendre...*

Enfin, il arrive que l'enseignante affirme fortement et se pose elle-même en sujet qui a un point de vue ; sa formulation donne alors clairement à voir la position de l'adulte expert qui assume ses jugements en matière de langage.

*Je pense qu'il faut le dire dans votre texte.  
Je pense que vous devez...  
Je pense qu'il fallait le laisser...*

Ce qui est frappant dans ces interactions, c'est en définitive leur aspect familier, conversationnel, ainsi que la richesse du matériau verbal soumis aux comparaisons et aux reformulations. On est également surpris par la subjectivité forte des protagonistes. Ces apprenants de 6 ans sont aussi des personnes, et ils le font savoir (le cas échéant, en ne suivant pas, par exemple, les suggestions de l'enseignante). Celle-ci est également très présente en tant que personne, et il en résulte une rencontre de qualité.

### ASPECTS REMARQUABLES DE LA PRODUCTION ACCOMPAGNÉE ET COMMENTÉE

Dans la classe que nous avons observée, trois situations de commentaire et de réécriture sont usuellement pratiquées :

1. la relation duelle scripteur-enseignante, dans un dialogue qui comporte des explicitations, des reformulations et des réécritures ;
2. la relation triadique entre un scripteur, un récepteur et l'enseignante : les commentaires oraux de l'enfant-scripteur sont confrontés à ceux d'un pair et à ceux de l'enseignante ;
3. la relation triadique avec représentation du récepteur : a) écriture, par groupe de deux, d'un texte destiné aux

« petits de la maternelle<sup>5</sup> » b) discussion-collective c) correction et réécriture soit sur le mode 2, soit sur la base d'un commentaire écrit de l'enseignante, les scripteurs travaillant en atelier et ne faisant que peu appel aux commentaires oraux de celle-ci.

Nous nous attachons ci-dessous à quelques aspects saillants du commentaire centré sur les activités de production et de réception.

#### Une genèse en interaction dans la production commentée en relation duelle (enfant-enseignante)

- Première version de la production de Manon, le 2 mars 1999<sup>6</sup>

*en vacance d'hiver a midi e avanc dalai l pren  
prendre des cour de ski avaic ma copine.  
j'ai plerai Pasque je ne voulais pas allée au  
cour de ski gai j'ai plerai pendant les  
cour de ski et je suis tonbé remonte pende  
et je suis tombé. les skis en lair.*

- Version intermédiaire de la production de Manon, le 2 mars 1999

*en vacance d'hiver a midi [e] avanc dalai [l] pren  
prendre des cour de ski avaic ma copine.  
j'ai plerai Pasque je ne voulais pas allée au  
cour de ski [gai] j'ai plerai pendant les  
cour de ski et je suis tonbé remonte pende  
et je suis tombé. [les skis en lair].*

- Commentaire oral : Le dialogue de correction guidée (fragments)

**Enseignante :** *tu relis ton texte à haute voix (Manon relit sans difficulté, et arrivée à la dernière ligne (**les skis en l'air**) elle s'arrête et commente.)*

**Manon :** *non ça c'est faux / ça s'arrête là*

**Enseignante :** *pourquoi tu ne veux pas garder la fin ?*

**Manon :** *ça c'est pas vrai (montre **les skis en l'air**) et ça i faut pas l'écrire (montre **et je suis tombé**)*

(Après avoir situé la fin du texte à **remonte pente**, le dialogue se poursuit.)

**Enseignante :** *est-ce qu'il y a des choses que tu penses pouvoir corriger seule ?*

**Manon :** *oui*

**Enseignante :** *lesquelles ?*

(Suivent des commentaires injonctifs et interrogatifs cités dans les notes 3 et 4, ainsi que des jugements de rejet: *non ça va pas*, dont la justification n'est quelquefois pas possible : *je sais pas*. Manon effectue ainsi plusieurs modifications avec l'aide de l'enseignante. Puis celle-ci lit la fin du texte à Manon.)

**Enseignante :** *t'as pleuré pendant tout le cours ?*

**Manon :** *non c'est pas ça / j'ai pleuré en prenant le remonte-pente / ça c'était au début et c'est pour ça que je suis tombée mais après je me suis arrêtée de pleurer*

**Enseignante :** *donc il suffit peut-être d'écrire qu'en prenant le remonte-pente tu pleurais encore et que cela t'a fait tomber*

- Dernière version

*J'étais en vacances d'hiver avec ma copine. Un jour, à midi, j'ai pleuré parce que je ne voulais pas aller au cours de ski. En prenant le remonte-pente, je pleurais encore et cela m'a fait tomber.*

Sans entrer dans une interprétation fine, on voit la version finale confirmer que l'activité de l'élève va de l'acceptation la plus docile et consensuelle, lors de la reprise en écho à peine transposée du dernier énoncé de l'en-

seignante (« ...qu'en prenant le remonte-pente tu pleurais encore et que cela t'a fait tomber »), au rejet le plus net (« non ça c'est faux...ça c'est pas vrai »), en passant par des hésitations et approximations dont l'exploitation n'est pas immédiate. En face, l'accompagnement par l'adulte consiste à laisser se dérouler ces variations, tout en saisissant les occasions d'interroger ou de suggérer. Le guidage invite à la lecture oralisante, auxiliaire de dédoublement et de comparaison, à la justification des séquences temporelles ou causales, et surtout à l'explicitation pour autrui de l'implicite inhérent aux expériences vécues. En somme, l'interaction est fortement centrée sur le projet narratif, en co-présence, sur l'évaluation qui se construit dans l'échange entre les interlocuteurs, beaucoup plus que sur la version déjà produite servant de support au dialogue.

### **Pertinence de la réception dès l'étape de production**

Anticiper les réactions de lecture d'un tiers est un dédoublement difficile pour tout scripteur, et en particulier pour les débutants. Aussi cette conduite nécessite-t-elle un entraînement régulier :

- au moment même de la scription, par la représentation du « don » de « l'histoire » en cours,  
**Sylvain** : « bon d'accord / mais c'est toi qui liras aux maternelles alors... »
- au moment même de la scription, par le rappel de l'utilité communicative des normes,  
**Sylvain** : « on a pas écrit en français / les petits i vont pas comprendre »  
**Roxane** : « on a fini / c'est bon / elle est correcte ? notre histoire ? les petits vont comprendre »
- lors du « retour sur le texte », dans la discussion collective qui suit la rédaction d'une première version :  
**Enseignante** : Pour écrire qu'est-ce qui a été le plus difficile ? Qu'est-ce qui vous a posé le plus de soucis dans l'écriture du texte ?  
**Roxane** : C'est mettre les idées dans le bon sens.  
**Antoine** : Nous on avait oublié des mots avant.  
**Enseignante** : Des précisions alors ?  
(...) Alors pourquoi c'est difficile de ne rien oublier ? Quand on écrit à qui il faut penser ?  
**Clément** : à l'auteur  
**Sylvain** : non aux petits  
**Manon** : c'est difficile de se mettre à la place des petits  
**Delphine** : c'est difficile de se mettre à la place de celui qui lit (...)  
**Clémence** : Clément / il relisait le texte tout haut et moi je faisais semblant d'être un petit
- lors de la découverte du commentaire écrit par l'enseignante à l'issue d'une première version :  
**Enseignante** : Voici quelque chose de nouveau. C'est une fiche / et sur cette fiche j'ai écrit ce que je pensais de votre texte et les problèmes que j'ai rencontrés en le lisant. Vous lisez donc la fiche et vous vous en aidez pour corriger et réécrire.  
(...) Vous avez écrit : « tout à coup regarde un chapeau » et on ne sait pas qui prononce ces paroles. (...) Les petits de la maternelle se demanderont sûrement qui sont les amis du petit kangourou. Je pense qu'il faut le dire dans le texte.

Ce rappel qui insiste dans le commentaire magistral est aussi régulièrement repris dans le commentaire des élèves et devient pour le groupe-classe l'une des règles intégrées à l'activité scripturale.

### **Percevoir un problème, comparer des solutions, choisir une version finale**

Au terme de l'accompagnement (découverte de problèmes, questionnements et suggestions, reformulations envisagées), la décision de modifier ou non appartient au scripteur (individu ou dyade). Après avoir considéré différents choix possibles, il peut arriver que les jeunes scripteurs s'en tiennent à leur première version, et que l'enseignante accepte de voir certaines interrogations tourner court. Ces « sacrifices » paraissent indispensables si l'on tient compte du jeune âge des scripteurs et de la nécessité de les maintenir actifs, désireux de continuer...<sup>7</sup>

- Première et deuxième versions de la production de Sylvain et Roxane, le 23 mars 1999

*Il y avait une fois, dans une petit  
/ dans une maman kangourou qui /  
[chomo] chomiers et le petit kangourou / vivé / / avec /  
/ voir / / son bébé /  
voulé [vore] sé amis et la maman  
à dit oui et elle les à anmene fère  
[du] skierr més elle ne trou vés  
pàs cè ski et cé les petit qui lui on retrouve ce ski*

- Commentaire écrit de l'enseignante : extraits des questions de la fiche de correction guidée

**Question 2.** Voici une autre façon de commencer votre texte : Dans une petite chaumière vivaient une maman kangourou et son bébé.

Vous voyez, j'ai supprimé il y avait une fois.

Lisez à haute voix les deux solutions :

la vôtre et la mienne.

Qu'en pensez-vous ?

Gardez celle qui vous convient.

**Question 4.** Est-ce que le petit kangourou voulait seulement voir ses amis ou alors voulait-il aussi skier avec ses amis ? Essayez de répondre à ce problème.

**Question 7.** Comment se termine votre histoire ?

Est-ce que le petit kangourou et ses amis ont fait du ski ?

Comment ?

Je pense que vous devez continuer et finir votre histoire.

Ces trois questions permettent d'appréhender assez exactement les orientations générales du commentaire magistral. Celui-ci tente, entre autres, d'initier un traitement de :

- la correction syntaxique, souvent par le biais de suppressions (Q. 2) ;
- l'implicite, et de son rapport à la causalité et à la séquentialité (Q. 4 et 7) ;
- la textualité (développement des actions et dénouement, Q. 7).

Ce commentaire, bien qu'adressé à des débutants, ne se borne pas aux aspects formels ; il vise à faire travailler la version intermédiaire aussi bien dans ses dimensions dites « superficielles » (accords et complétude syntaxiques, orthographe et ponctuation) que dans ses dimensions discursive et textuelle.

- **Commentaire oral de Sylvain et Roxane** : questionnement induit dans l'interaction

Les deux enfants ont discuté tous les « problèmes » (7 questions) proposés par l'enseignante. Pour autant, ils n'ont pas été placés, et ne sont pas placés, dans une situation d'obéissance à l'autorité. On le voit par exemple à propos de la question 2 (échange cité dans la note 7). En revanche, les deux autres questions les engagent dans une reprise de la scription qui peut soit être brève (choisir entre *voir* et *skier*), soit relancer la fiction et la verbalisation (deux ajouts, dont celui du dénouement). En somme, le gain de l'interaction est double : d'un côté, le produit scriptural a été modifié pour devenir plus lisible, et d'un autre côté les scripteurs se sont interrogés sur leurs intentions et sur de nombreux caractères du scriptural : ça m'a fait réfléchir dans ma tête, dit Sylvain.

- Dernière version, Sylvain et Roxane

*Il y avait une fois dans une petite chaumière une maman kangourou qui vivait avec son bébé. Le petit kangourou voulait skier avec ses amis le chat le lapin et la petite souris.*

*La maman a dit oui et elle les a emmenés faire du ski. Mais elle ne trouvait pas ses skis, heureusement c'est les petits qui lui ont retrouvé ses skis. Le bébé kangourou et cet ami ce mire dans la poche de la maman. Et toute la compagnie passa une bonne après-midi.*

## CONCLUSIONS

Résumons pour finir les principaux résultats de nos observations.

1. **L'oral** remplit un rôle irremplaçable dans ces premières productions écrites. Il permet d'abord de réaliser des sortes de brouillons, moins coûteux que leurs homologues scripturaux, d'économiser certains tracés, de suspendre, pour un enfant au moins, l'activité de lecture-déchiffrage. Dans la relecture par la voix de l'autre, il permet aussi de simuler l'extériorité et de faciliter le jugement critique. Par son intégration plus ancienne à l'expérience langagière des enfants, il peut en outre servir d'auxiliaire pour corriger (les erreurs de syntaxe, par exemple, devenant plus nettement perceptibles).
2. Le questionnement, la recherche, **l'activité métalinguistique** sous diverses formes tiennent également un rôle capital. À partir de leurs propres productions, l'enseignante propose aux élèves des « problèmes » qui sont autant d'expériences sur le langage, et aussi quelquefois des moments ludiques, à travers des substitutions et des essais qu'il faut mener à terme. La démarche s'apparente à celle de la « situation-problème », puisqu'elle repose sur une culture de l'expérience qui accompagne, renforce, voire force un peu (anticipe de peu ?) le développement. Dans ce contexte, le statut de l'erreur est bien entendu positif, et l'essai pour voir, légitime. Il s'en suit que les écoliers ont envie d'écrire, même s'ils savent qu'ils ne savent pas tout écrire.
3. **Le dialogisme** domine. Non seulement parce que les enfants prennent la parole à côté de l'enseignante,

mais aussi parce qu'ils le font dans la production comme dans son commentaire. La reprise, la redite, la reformulation, la réécriture, sont constantes sous les aspects de la substitution et de l'expansion, de l'évaluation et l'auto-évaluation. Les interactions impliquent une distance prise par rapport aux productions, un dédoublement dont la difficulté a souvent été signalée entre soi scripteur et soi récepteur. Les interactions impliquent enfin des sujets dans le langage, et les enfants se nomment fièrement « auteurs », puisque les situations d'écriture sont finalisées, ancrées dans des projets, et pas seulement décidées par l'adulte.

4. Le tout décrit **une situation d'apprentissage** dans laquelle le non savoir est normal, le recours à l'expert supposé savoir, toujours possible et rassurant. L'évaluation et l'auto-évaluation y sont à la fois objet et moteur de l'apprentissage (et l'âge des sujets implique bien évidemment une évaluation formative), ce qui confère au commentaire des pratiques accompagnées une place exceptionnelle entre intériorité et coopération, entre activités métalinguistiques et activités de production-réception.

\* IUFM de Grenoble et Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III

\*\* IUFM de Poitiers

## Notes

1. Les écrits et commentaires cités proviennent de la classe de Michèle Maurel, cycle 2, cours préparatoire, première année du primaire, École Évariste Galois, Poitiers. Ils sont aussi partie intégrante du corpus de la thèse qu'elle prépare sous la direction de Claudine Fabre à l'Université Stendhal-Grenoble III. Quant au présent article, il a été rédigé en collaboration.
2. Les commentaires sont oraux quand ils émanent des élèves. Quand ils viennent de l'enseignante, ils sont entièrement oraux pour dix élèves (soit cinq groupes de lecteurs moyens), tantôt oraux, tantôt écrits pour cinq autres groupes de deux (les bons lecteurs).
3. Exemples de commentaire injonctif : « tu relis ton texte à haute voix » ; « regarde au début du texte (...) regarde maintenant à cet endroit » ; exemples de commentaire interrogatif : « pourquoi tu ne veux pas garder la fin ? » ; « est-ce qu'il y a des choses que tu penses pouvoir corriger seule ? »
4. Par exemple : « et maintenant est-ce que tu sais pourquoi t'as écrit *pleuré* avec *a-i* à la fin ? »
5. Il s'agit d'enfants qui sont des élèves des classes de cycle I (maternelle), soit plus jeunes d'un ou deux ans que les scripteurs considérés.
6. Dans notre corpus, la disposition spatiale des lignes est autant que possible conforme à celle de la production originale ; les expressions entre crochets correspondent à des suppressions ; les mots ou énoncés entre barres obliques (voir ci-dessous la production de Sylvain et Roxane) sont des ajouts.
7. Par exemple :

Enseignante : *quelle solution pour le deuxième problème vous paraît la plus convenable ? la vôtre ou la mienne ?*

Sylvain : *la nôtre*

Enseignante : *alors passez au troisième problème maintenant*