**REMEDICATION AUX DIFFICULTES
EN EXPRESSION ECRITE DES
ETUDIANTS DE 1^{ère} ANNEE
D'UNIVERSITE : COMPTE-RENDU
D'EXPERIENCE**

**Walter ALPI
Anne-Solveig LEPOIRE
Isabelle TOLLE**

Abstract

The authors report on an experimental remedial course in academic writing for first-year undergraduates. They first identified the most common mistakes made by the students and related them to a mismanagement of the sub-skills that constitute the writing process. A programme was then devised to enhance the students' awareness of the diversity and complexity of the operations involved in writing. The course attempted to simulate the actual steps taken when writing an academic paper and provided the students with the opportunity of discussing how they managed these steps when writing themselves. The students also analysed faulty texts and identified errors that interfere with the legibility of their own texts. Having realized that these errors are generated during the writing process, the students then determined the skills to apply when writing.

Dans le cadre de l'aide à apporter aux étudiants de première année (accueil-orientation-soutien), inscrite dans le programme de contractualisation entre les Universités du Grand-Est et l'Etat, l'Université de Nancy II a choisi de proposer à ses étudiants une "aide méthodologique en expression écrite". Le CRAPEL s'est vu confier la conception et l'élaboration du contenu méthodologique de cette aide. Nous présentons ici la façon dont ce programme a été mis en place en 1991-92, ainsi que le contenu de chacune des séances.

Ce projet trouve son origine dans une enquête réalisée auprès d'enseignants et d'étudiants, qui voient dans les problèmes en expression écrite un frein à la poursuite d'études supérieures. Selon ces mêmes enseignants les carences d'ordre orthographique et grammatical relevées dans les copies sont telles qu'elles ne permettent pas une évaluation objective des contenus. Les étudiants quant à eux associent les problèmes qu'ils rencontrent à des facteurs tels que l'incompréhension ou la méconnaissance des attentes des enseignants, le manque d'entraînement aux types de productions requises ou encore le difficile passage du secondaire au supérieur. Sans vouloir négliger ces enquêtes préalables, mais en restant cependant perplexes devant la priorité accordée par les enseignants aux critères proprement linguistiques, nous avons constitué un corpus de textes fautifs (production de scripteurs correspondant à un niveau de première année de DEUG), qui nous a permis d'élaborer une taxonomie d'erreurs récurrentes. Cette taxonomie est davantage centrée sur les aspects discursifs mis en jeu dans l'expression écrite, comme par exemple :

- mauvaise gestion des codes oral/écrit ;
- utilisation excessive de connecteurs ;
- effets de sens involontaires ;
- surcharge lexicale ou phrastique ;
- confusion cause/conséquence ;
- hypercorrection ;
- mauvaise gestion du discours rapporté (citations, références) ;
- etc.

Dans le cadre de cette approche discursive, un autre critère nous a semblé déterminant : le contexte de production. D'une part les étudiants en situation d'examen doivent tenir compte dans leur tâche d'écriture du fait que leurs compétences sont évaluées globalement, puisque la forme de l'écrit intervient dans le jugement porté sur le contenu. D'autre part l'aptitude du scripteur à rendre compte de ses connaissances de façon adéquate (maîtrise de l'aspect

discursif) et à mettre en place la composante dialogique de leur texte (statut de l'étudiant par rapport à celui de l'enseignant), sont des critères tout aussi importants, auxquels il faut ajouter celui des limites qu'imposent la durée des épreuves. L'étudiant peut avoir accumulé des connaissances, mais seul le respect de toutes ces contraintes lui permettra d'en rendre compte et de les transmettre selon les normes en vigueur.

Les conclusions tirées de l'analyse de notre corpus ont été confortées par les résultats d'un test auquel nous avons soumis des étudiants de première année. Ce test centré sur des critères grammaticaux, syntaxiques et lexicaux isolés a montré, comme nous nous y attendions, que dans leur majorité, lorsqu'ils sont confrontés à ce type de tâches formelles, les étudiants commettent relativement peu de fautes, reconnaissent les erreurs et savent les corriger. Selon nous les dysfonctionnements repérés ne sont donc pas tant imputables aux connaissances grammaticales des étudiants qu'à leur difficulté à gérer en même temps l'ensemble des variables qui concourent à la réalisation de l'écrit bien formé. Focalisés sur le "quoi écrire", ils ne gèrent pas correctement le "comment écrire" et se trouvent en état de surcharge cognitive, comme l'explique Fayol (1984) : *"l'écrivain confronté à une rédaction travaille en état de surcharge cognitive. Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte de contraintes locales ou globales"*. L'exécution de ces tâches exige de la part du scripteur la mobilisation d'un grand nombre de capacités. Or les étudiants, peu experts, sont en outre placés dans des situations de production particulièrement "stressantes" (évaluations) qui réduisent encore leur marge de manoeuvre.

Ce test nous a donc permis de mettre en évidence qu'une aide méthodologique en expression écrite, à ce niveau, devait davantage porter sur l'aptitude discursive des scripteurs et sur les problèmes liés au contexte de production, plutôt que sur des compétences linguistiques formelles qui semblent par ailleurs globalement maîtrisées.

Notre démarche a alors été de proposer une formation moins centrée sur les formes, qu'orientée vers une présentation des ressources à mettre en oeuvre pour rendre plus aisée la tâche de production. L'objectif de la formation mise sur pied à la rentrée 91 a

été ainsi formulé : présenter et faire prendre conscience aux étudiants des diverses opérations impliquées dans le processus d'écriture, automatiser par ailleurs certaines de ces opérations pour les mobiliser ensuite plus facilement dans des tâches de production. D'où le recours à des techniques de facilitation procédurale (Bereiter et Scardamalia, 1982) : il s'agit d'entraîner les sujets à une série d'opérations relativement bien délimitées prises une à une plutôt que de leur imposer systématiquement de traiter ces opérations toutes ensemble.

L'étape suivante a consisté à définir ces opérations. Reprenant à Hayes et Flower (1980) la technique du protocole, nous nous sommes interrogés sur les différentes phases qui marquaient les processus d'écriture. Ces phases (proches de celles présentées par Hayes et Flower) ont permis de construire la structure de l'aide méthodologique. Douze séances hebdomadaires de deux heures ont été proposées. Il ne faut pas voir dans la présentation des séances un programme strict qu'il faudrait suivre de façon linéaire. Chaque séance a pour objet une opération définie mais reste interactive avec les autres, puisqu'*"il est évident qu'en réalité le discours s'élabore à travers un va-et-vient permanent d'un niveau à l'autre"* (Esperet 1984).

Les séances ainsi conçues ont été regroupées en trois temps :

- approche, indirectement liée à l'expression écrite, des aptitudes générales requises par les étudiants de première année. Il s'agit de présenter les attentes des enseignants, les techniques de prise de notes et de compréhension écrite.
- phase pré-rédactionnelle qui regroupe les opérations de recherches d'idées, de planification et de liens entre les idées.
- phase rédactionnelle qui regroupe des opérations comme l'ancrage, la cohérence textuelle, la paragraphisation, la réécriture et la relecture.

Nous n'avons pas conçu l'aide méthodologique comme un enseignement, mais plutôt comme une période de réflexion sur la manière d'écrire, sur les représentations de l'écrit. Il s'agit de privilégier la métacognition, de *"créer un décalage optimal entre "la structure du sujet" (c'est à dire les représentations et les processus déjà élaborés par l'élève) et la "structure de la tâche" (c'est-à-dire les exigences externes qui impliquent l'élaboration des représentations et des processus d'un ordre supérieur). Le décalage entre l'élève et la*

tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche pourront être assimilées et traitées par l'élève, mais feront surgir en même temps des contractions ou des conflits qui suscitent un dépassement (une restructuration) de son mode de traitement social" (L. Allal, 1979).

Il s'agit de faire prendre conscience des niveaux auxquelles les opérations se situent :

- un niveau cognitif : mobilisation des connaissances, établissement d'un but et d'un plan adéquat associé à celui-ci ;
- un niveau textuel : relations interphrastiques et articulations entre superstructures textuelles (récit, argumentation, etc.) et leur manifestation au niveau microtextuel (temps, thématisation, anaphorisation, etc.);
- un niveau discursif : contenu sémantique et choix organisationnel dans les informations disponibles ;
- un niveau pragmatique : surdétermination du texte par les éléments de la situation de communication (place du narrateur, intention communicative, image du récepteur).

On trouvera ci-dessous une présentation de chaque séance. Pour chacune d'elle nous rappellerons le problème qu'elle cherche à aborder et la remédiation que nous avons envisagée. Pour une majorité des séances il sera fait allusion à un corpus. Nous avons complété le corpus d'erreurs élaboré lors de la mise en place du programme et classé les extraits défaillants par types d'erreurs correspondants aux points à aborder lors des séances. Ce corpus constitue un outil de travail, point de départ à la prise de conscience à laquelle nous souhaitons conduire les étudiants.

Travailler sur des textes entiers aurait exposé les étudiants à une trop grande diversité de types d'erreurs et sans doute eu pour effet de les noyer dans la lecture plutôt que de leur permettre d'analyser l'origine des défaillances. C'est pourquoi nous avons travaillé sur des extraits. Conscients cependant du fait que sortir ces extraits du contexte d'origine peut apporter de nouvelles difficultés, nous avons élaboré notre corpus à partir d'un même paquet de copies, dont les étudiants connaissaient le sujet : il leur était plus aisé de contextualiser les phrases.

TROIS SEANCES DE TRAVAIL SUR LES APTITUDES GENERALES QUI PRECEDENT LA PHASE D'EXPRESSION ECRITE

1. Tenir compte des attentes des enseignants pour se préparer à produire des écrits universitaires (séance 1)

Quelle que soit leur spécialité, les étudiants de première année n'ont, en général, qu'une vague idée des textes qu'ils auront à produire et sur lesquels ils seront évalués. Qu'attend-on d'eux ? Qu'ils fassent preuve de connaissances encyclopédiques ? Qu'ils rédigent des textes bien structurés ? Avec "style" ? Et selon quels modèles ? Celui de la dissertation, telle qu'ils ont pu s'en faire une représentation dans le secondaire ? Sont-ils autorisés à faire preuve d'originalité ? Etc.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons demandé à des enseignants de nous indiquer leurs critères d'évaluation en termes de types et de formes de textes attendus. Voici, résumées et à titre d'exemple, les attentes de deux enseignants de sociologie.

Pour le premier, un des critères d'évaluation porte sur l'aptitude à rédiger, en première année un commentaire ou une dissertation, en deuxième année un compte-rendu, en troisième année une monographie. Concernant le commentaire et la dissertation il donne aux étudiants les conseils suivants :

- se distancer par rapport au thème traité, en définissant notamment les concepts propres à la matière ;
- éviter d'émettre des jugements de valeur et par conséquent, utiliser prioritairement la forme impersonnelle ;
- citer, en respectant les conventions, des sources et des références.

Ces dernières sont issues de la lecture de livres et surtout de textes courts, qui permettront à l'étudiant d'entrer en possession des concepts et outils linguistiques propres à la matière .

Voici ce que nous a dit le second enseignant sur la dissertation classique, demandée aux étudiants de première année : *"le devoir classique a encore des avantages, malgré les critiques : plan logique de raisonnement, progression de la démonstration, réponse adaptée à un sujet, complémentarité idée/exemples, appel à des lectures, réflexions ou observations personnelles si nécessaire, communication avec un lecteur, etc. Sans oublier orthographe et style. C'est un*

exercice de commande, qui met en jeu les qualités et les savoirs d'une personne, et qui reste révélateur de connaissances réappropriées et transmises, utilisées dans une production écrite spécifique qui peut être une re-création. Au formalisme traditionnel, trois parties, transition, discours pseudo-savant, brillance, etc, nous préférons rigueur, méthode concision, progression, finition, et... ouvertures".

Les critères d'évaluation ainsi exprimés correspondent globalement aux types de dysfonctionnement rencontrés dans les copies d'étudiants et justifient la mise en place de l'aide méthodologique.

Dans une perspective de production écrite, connaître les attentes des enseignants, c'est, pour le rédacteur en situation d'évaluation, avoir la capacité d'appréhender de façon explicite le contexte général de cette production (tâche d'écriture : sujet-auditoire-enjeux), ainsi que les types de textes attendus (informatifs, explicatifs, argumentatifs). Il s'agit de posséder suffisamment de connaissances sur le destinataire pour pouvoir apprécier ses attentes et élaborer les stratégies communicatives adéquates.

Déroulement de la séance

1 - *Approche des représentations qu'ont les étudiants sur leur manière de rédiger.*
A l'aide d'un questionnaire écrit d'auto-évaluation nous avons sensibilisé les étudiants aux problèmes de la production écrite en général.

2 - *Prendre en compte les attentes des enseignants :*
- présentation du document résumant les attentes des enseignants. Celles-ci ont été mises en relations avec les représentations des étudiants.
- présentation de sujets d'examens et discussion sur les critères d'évaluation des enseignants.

3 - *Analyse des processus rédactionnels.*
Nous avons mis les étudiants en situation de production d'un texte en temps limité (40 minutes) sur le sujet suivant : "Expliquez les motivations qui vous ont poussé à vous inscrire en DEUG". Nous nous sommes ensuite inspirés de la méthode des protocoles décrite par Hayes et Flower pour demander aux étudiants de s'interroger sur les étapes de leur processus rédactionnel. Ceci a été fait pendant des temps d'arrêt en cours de rédaction. Quelques protocoles ont été analysés. Nous sommes parvenus, à partir des critères retenus en commun par les étudiants, à la réalisation d'un schéma de description des différentes opérations mises en oeuvre dans la production écrite.

4 - *Présentation du programme de l'aide méthodologique.* Nous avons explicité le découpage du programme à partir :
- de la démarche d'écriture mise à jour en début de séance.

- des textes extraits de notre corpus : relevé des dysfonctionnements les plus fréquents dans les copies et explication des critères retenus par nous comme les plus pertinents pour améliorer les performances.

2. Gérer efficacement la prise de notes en cours (Séance 2)

La prise de notes occupe une place importante tout au long du cursus universitaire, dans la mesure où c'est principalement par le biais de cette activité que les connaissances transmises pendant les cours sont "mises en mémoire". Or, au moment des partiels, les enseignants constatent que même sur des questions de cours demandant des réponses concises, les étudiants ont tendance à produire de longs développements ou des commentaires inutiles. Cette pratique est, en partie, révélatrice d'une prise de notes défaillante. De fait l'ensemble du cours est souvent "pris" de façon exhaustive et l'absence de sélection-réorganisation des informations pertinentes pour une tâche d'écrire donnée rend difficile leur intégration et leur exploitation.

Pour remédier à ce type de problèmes, dus en grande partie à une absence d'apprentissage dans le secondaire, nous avons adopté une démarche visant à faire prendre conscience aux étudiants de la nécessité de rationaliser leur technique de prise de notes. Nous leur avons fait envisager cette activité non plus comme un simple enregistrement d'informations, mais comme un moyen de traiter celles-ci, tout en facilitant la compréhension des cours et leur mémorisation.

Les activités mises en place ont donc essentiellement eu pour visée de faire reconsidérer des pratiques aléatoires et de favoriser :

- l'analyse des démarches entreprises pendant l'activité de prise de notes;
- la construction de modèles à partir de critères définis en commun.

Déroulement de la séance

1 - Les étudiants ont évalué leurs techniques de prise de notes à partir d'une grille de critères que nous leur avons fournie.

2 - Simulation d'une prise de notes à partir de l'enregistrement d'un exposé, sans consigne particulière. Après dix minutes, la simulation a été interrompue et nous avons demandé aux étudiants de réviser leurs premières appréciations sur la grille de critères déjà remplie.

3 - Elaboration commune d'une liste de critères jugés pertinents pour une prise de notes efficace :

- Critères généraux :

- les notes ne sont pas une fin en soi, mais une structure intermédiaire entre un produit (discours oral) et une production (texte écrit).
- elles doivent être perçues comme un "outil" favorisant la compréhension des cours (écoute sélective), leur mémorisation (relecture-réorganisation), tout en facilitant l'organisation des connaissances (classement, dossiers, sommaires de notes).

- Critères techniques :

- adopter une stratégie et s'y tenir en ce qui concerne la forme des notes (mise en page, marges, espaces, titres, pagination, abréviations...)
- repérer le message essentiel (objectif du cours, thème développé), afin de mieux sélectionner l'information en étant attentif au "repères" qui structurent la cohérence du discours (annonces de plan/amorces/liaisons/pauses/ rappels/ clôtures).
- relire les notes de façon dynamique en les reconstruisant schématiquement ou sous forme de plan.

3. Développer des stratégies de compréhension écrite adaptées à l'analyse bibliographique et à la lecture de textes longs (séance 3)

Comme pour, la prise de notes, le problème posé ici est celui du traitement de l'information. Devant le nombre imposant des bibliographies et ouvrages à lire, les étudiants se sentent dépassés et signalent la difficulté qu'ils éprouvent à opérer une sélection. Faute d'une structuration (organisation en fonction d'un but : analyser des connaissances pour les intégrer *vs* les accumuler), l'ensemble de ces données écrites ne peut être utilisé de façon efficace. Il ne s'agit pas pour nous, ici, de pallier les difficultés conceptuelles ou lexicales des étudiants, ni de "faire" du commentaire ou de l'analyse de contenu des textes, mais plutôt de replacer les opérations de traitement bibliographique et de compréhension écrite dans le cadre de la mémoire à long terme du rédacteur.

Les bibliographies étant en principe données par thème, leur lecture peut permettre de se représenter globalement les connaissances, les problématiques et les courants de pensée afférents à ces thèmes. Les textes au programme quant à eux fournissent des modèles de représentation des savoirs universitaires ainsi que des discours de spécialité.

Les activités proposées dans cette séance ont visé à dédramatiser la situation de recherche bibliographique et la lecture de textes longs, en proposant aux étudiants de développer des stratégies de lecture plus efficaces.

Déroulement de la séance

1 - Recherche bibliographique

- Nous avons demandé aux étudiants de se rendre à la bibliothèque universitaire pour constituer une bibliographie succincte sur un thème donné.

- A l'issue de cette recherche, nous les avons amenés à dégager des problématiques possibles et donc à émettre des objectifs de lecture. Cette activité devait les sensibiliser à la nécessité de développer leur compétence intertextuelle à travers la lecture sélective de sommaires, tables, index, titres, etc.

- Nous avons ensuite proposé une réflexion sur les différentes procédures développées pour entreprendre cette recherche (accès à la documentation, systèmes de classement, codes en vigueur).

- Cette réflexion a été suivie d'une sensibilisation à la constitution d'un fonds documentaire (normes en usage quant à la référence aux ouvrages, mise en fiche/fichiers personnels.)

2 - Compréhension de textes longs.

Un texte de trois pages a été donné à lire sans consigne. Après quelques minutes, nous avons demandé aux étudiants d'interrompre leur lecture et nous les avons soumis à une série de questions portant sur la macrostructure du texte : origine, courant de pensée, type de texte, thème, orientation discursive, etc. Nous avons alors engagé le dialogue afin de comparer les différentes stratégies de lecture. Nous avons cherché ensemble des critères permettant d'émettre rapidement des hypothèses sur le contenu du texte et d'activer la lecture dans le sens d'une opération non linéaire de recherche et de sélection d'information.

L'ENTREE DANS LE PROCESSUS REDACTIONNEL : RECHER- CHER DES IDEES, STRUCTURER ET PLANIFIER

Avec les deux séances qui suivent nous entrons dans la phase pré-rédactionnelle de planification qui regroupe *"les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances (...) aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble"*. (M. Charolles, 1986). Ces opérations de planification mobilisent deux

niveaux du processus rédactionnel : recherche d'idées d'une part, structuration, lien entre les idées, plan, d'autre part.

4. Rechercher des idées (séance 4)

Les étudiants en situation de production écrite, notamment lors des examens, s'avouent démunis face aux sujets qu'ils ont à traiter. Limités par le temps et par la complexité de la tâche d'écriture, ils éprouvent des difficultés à délimiter leur production écrite et à la libérer de certains automatismes. Le sujet étant lu, soit ils passent directement à la phase rédactionnelle en procédant par association d'idées, soit ils esquissent rapidement un plan en trois parties et rédigent là encore au coup par coup. Ainsi, la sélection du contenu sémantique et sa pré-organisation, faute de temps et/ou de la conscience explicite qu'il s'agit d'un passage obligé, sont laissées aux hasards de l'inspiration ou des lieux communs.

Dans cette séance nous avons proposé des activités centrées sur la capacité très "locale" à rechercher et produire des idées.

Déroulement de la séance

1 - Analyse du contenu thématique de sujet de devoirs et de partiels :
- situer le cadre de référence conceptuel dans lequel s'inscrit ce thème;
- effectuer une première sélection en mémoire à long terme.

2 - Structuration de la recherche d'idées à l'aide de méthodes et de techniques de recherche telles que :
- brainstorming;
- méthode des points de vue;
- méthode de l'inversion;
- méthode de la modification.

Nous avons insisté sur le fait qu'en aucun cas ces méthodes ne constituent des plans définitifs mais des moyens facilitant la mobilisation et l'activation des connaissances : elles réduisent sensiblement la part du hasard en ce qui concerne la recherche du contenu sémantique du texte à produire. Elles induisent en premier lieu une démarche d'interrogation du sujet. Elles sont ensuite applicables aux idées déjà émises dont elles permettent le développement par une confrontation à l'objection. C'est ce jeu de questions-réponses qui met à disposition du scripteur un premier argumentaire, des idées et des exemples desquels il sera plus aisé d'établir des relations logiques sous forme de plan.

5. Elaborer un plan en structurant et reliant les idées (Séance 5)

Nous avons signalé plus haut la tendance des étudiants à se limiter au plan ternaire dialectique. Or, cette pratique systématique réduit considérablement leur marge de manoeuvre et peut conduire, étant donné la difficulté à gérer la partie "synthèse", à des aberrations logico-discursives ou à d'inutiles redites. Dans cette séance nous avons essentiellement cherché à ramener la dissertation et les représentations qui y sont attachées à une production de texte dans laquelle seul le développement de l'argumentation en un certain nombre de parties commande l'organisation du devoir, et non l'inverse.

Déroulement de la séance

Nous avons proposé des activités portant sur la sélection et la structuration d'idées à partir d'un thème donné, afin de construire avec les étudiants une technique raisonnée de l'approche des sujets. Celle-ci conduit à choisir une orientation argumentative en vue d'une conclusion personnelle et rompt avec le modèle figé du plan en trois parties.

1 - Les étudiants ont effectué des classements et construit des structures à partir d'une recherche d'idées réalisée lors de la séance précédente :

- classements des idées selon leur valeur (idée générale/argument/exemple).
- construction de structures, soit en fonction des thèmes développés, soit en fonction d'une orientation argumentative.

Au cours d'une synthèse commune, nous avons orienté la discussion vers la critique des plans proposés, et les critères retenus pour leur élaboration.

2 - Analyse de sujets d'examens.

Nous avons soumis une série de sujets d'examens à l'analyse des étudiants, afin qu'ils identifient le but d'écriture : commenter/analyser/expliquer/décrire/émettre une opinion... Par exemple, un sujet qui commence par : "peut-on dire que...", induit un schéma de réponse de type *vrai/faux*, de même que : "Une organisation est-elle un organisme ?". Par contre, un sujet commençant par "Dans quelle mesure les conjoints de la société traditionnelle étaient-ils..." appelle des positions plus nuancées.

3 - Présentation de différents types de plans.

A partir d'un même sujet, nous avons effectué une recherche commune de plans possibles, en fonction de visées argumentatives différentes.

6. Manier des concepts logico-discursifs à l'intérieur des idées (équivalence, implication...) (Séance 6)

Cette séance introduit la phase rédactionnelle et prépare à la mise en texte des idées sélectionnées et hiérarchisées selon une orientation argumentative élaborée lors des opérations de planification. A ce niveau, nous avons pu constater dans notre corpus trois grands types de dysfonctionnements.

a) Du point de vue de la thématisation : difficulté à hiérarchiser les données selon les schémas et relations logiques attendus dans ce type de production (argumentation et explication), à savoir : opposition / équivalence, extension / réduction, implication / concession.

Exemple 1 : "*On veut fonder une famille pleine d'amour donc sans institutions qui régissent cette famille, donc sans mariage*".

Non seulement les conséquences attendues ne répondent pas à la proposition initiale, mais elles les contredisent, puisqu'en principe *fonder une famille* implique *mariage*, qui implique *institutions*. De plus l'inférence suivant laquelle "*famille pleine d'amour*" implique "*sans mariage*" est trop forte et nécessiterait en tout cas une explication.

Exemple 2 : "*Lorsque Shorter dit que depuis 1960, la structure de la famille a commencé de changer de fond en comble, nous pouvons déjà voir le fait que nous ne pouvons pas donner de date (...)*".

Après la citation, le lecteur attend une focalisation plus importante sur *structure de la famille* que sur une datation possible ou impossible du changement dont il est question.

b) Au plan discursif : difficulté à passer d'un niveau factuel ou chronologique à un niveau logique, et mauvaise gestion de l'introduction d'exemples ou du passage de l'exemplification à la généralisation.

Exemple 3 : "*Les femmes ont établi la liste des exploitations faites à leur compte. C'est ainsi qu'en 1974, Simone WEIL proposa une loi pour l'avortement, le concubinage se développa, un décret fut établi comme quoi la femme devait être l'égale de l'homme*". Après la première phrase, le lecteur s'attend à trouver quelques exemples de ces *exploitations*. Or, le marqueur d'illustration *c'est ainsi que*, au lieu d'introduire une exemplification, amène directement une conséquence lointaine de ce fait de société. L'ensemble du discours ne réussit pas à "décoller" de la succession des faits à la généralisation de type sociologique attendue ici. De plus, aucun articulatoire logique ne balise le raisonnement, si bien que c'est le lecteur qui doit combler les "vides" entre: exploitations, loi Weil, développement du concubinage, égalité entre hommes et femmes.

c) Au plan lexical : le manque de souplesse dans l'utilisation du lexique conceptuel requis dans le domaine et le passage trop "abrupt" d'un registre de langue à l'autre nuisent fortement à la logique des propositions émises.

Exemple 4. "*Est-ce un nid douillet [la famille] lorsque l'on sait que durant des siècles l'union de deux personnes prenait vite fin par le biais de la mort*".

Mis à part la volonté de recherche de l'effet de style, on a du mal à saisir la raison de l'énorme décalage lexical qui existe ici entre le lieu commun du "*nid douillet*" et ce qu'on peut attendre d'une analyse historique ou sociologique de la cellule familiale au cours des "*siècles*".

(De plus l'expression "*par le biais de la mort*" est trop générique et aurait pu être substituée ici, par "*faible espérance de vie...*", par exemple).

Déroulement de la séance

1 - Nous avons utilisé des énoncés (idées - arguments - exemples) rassemblés lors de la séance "recherche d'idées" et des extraits de notre corpus, observé des extraits déviants, et cherché en commun des remédiations possibles au cours d'activités de réécriture.

2 - Activités portant sur la thématisation :

- classement d'énoncés selon leur degré de généralité/ particularité ;
- travail d'écriture portant sur l'exemplification d'idées et d'arguments, et sur la généralisation à partir d'exemples.

3 - Activités à visée discursive :

- syllogismes à compléter ;
- élaboration de mini-argumentations à partir de propositions données.

4 - Activités à visée lexicale :

- classement d'éléments lexicaux selon leur valeur (hyperonymes/ hyponymes) dans un texte.

ADOPTER UNE ATTITUDE DIALOGIQUE LORS DE LA MISE EN TEXTE : SUR QUELS POINTS FOCALISER SON ATTENTION ? (Séances 7 à 11)

La phase rédactionnelle est la mise en mots du texte. Elle est particulièrement délicate pour l'étudiant qui, en situation d'examen, rédige en temps limité et doit produire une version quasi-définitive : il ne pourra pas totalement revenir sur son texte.

Une des difficultés majeures consiste à prendre en compte le lecteur en alternant en permanence des attitudes de scripteur et de re-lecteur, et à prendre de la distance par rapport à son propre univers de pensée. C'est ce que nous appelons la composante dialogique d'un texte.

L'objet des séances 7 à 11 est d'éveiller la conscience des étudiants à cette attitude dialogale et de les amener à repérer les

éléments qui risque d'entraver la lisibilité de leurs textes. Ces éléments sont décrits par M. Charolles (1978), à travers les règles de la compétence discursive :

1 - Méta-règle de répétition : pour qu'un texte soit micro- ou macro-structurellement cohérent il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. La langue dispose de nombreux procédés qui permettent les liaisons interphrastiques en rappelant précisément tel ou tel constituant voisin : pronominalisation, référenciation textuelle, substitution lexicale, définitivation... Certaines informations doivent être reprises d'une phrase à l'autre.

2 - Méta-règle de progression : pour qu'un texte soit micro- ou macro-structurellement cohérent il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Une phrase doit apporter (au moins) un élément d'information nouveau par rapport à la précédente.

3 - Méta-règle de non-contradiction : pour qu'un texte soit micro- ou macro-structurellement cohérent il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.

4 - Méta-règle des relations : pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérent il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. La cohérence dépend de tout un réseau d'informations implicites auxquelles les sujets d'une même communauté ont accès indépendamment du discours lui-même.

7. Ancrer son texte par rapport à une situation de production (séance 7)

Tout discours est inséré dans une situation de production que l'on peut caractériser par deux couples de paramètres : d'une part le producteur de l'énoncé et le destinataire, et d'autre part l'espace et le temps de la production.

Lorsqu'il initie un discours le scripteur doit réfléchir sur l'état de l'information partagée avec son lecteur et sur la manière d'évoquer dans sa production la situation d'écriture : le quoi et le pour quoi il écrit. Nous reprochons aux étudiants d'écrire pour eux-mêmes et de perdre la perspective d'être lus : beaucoup ne rappellent pas les données du sujet, omettent les références aux

textes qu'ils étudient et l'objectif qu'ils donnent à leur production (analyser, commenter, comparer des textes...). A ce stade c'est sur les représentations des étudiants qu'il faut intervenir, et notamment sur les rapports qu'ils entretiennent avec l'enseignant : ce dernier ayant choisi les textes ou composé le sujet, il devient inutile à leurs yeux d'en rappeler les données. Voici un exemple : *"Aujourd'hui pour être plus compétitif que le voisin, il est nécessaire d'avoir un meilleur rapport qualité/prix que lui. Etre compétitif est donc une nécessité pour un pays qui veut rester dans la course et donc vendre. Les individus qui habitent ce pays ont une exigence plus personnelle qui consiste en une volonté d'accroître leur niveau de vie. Une nouvelle notion est alors introduite : celle du progrès social"*. A propos de ce passage le correcteur demande de qui parle l'étudiant quand il évoque "le voisin", de quel pays il s'agit et si "alors" se justifie comme un connecteur logique ou un indicateur temporel.

Le scripteur doit également définir l'espace-temps de sa production. Il inscrit ses informations dans un cadre spatial, cadre de l'énonciation mais également cadre spatial du référent. C'est sur une gestion appropriée des déictiques et des anaphoriques qu'il faudra insister.

Déroulement de la séance

- 1 - Nous avons extrait du corpus défaillant plusieurs introductions portant sur un même sujet. Les étudiants ont repéré les erreurs et analysé leur origine.
- 2 - Ecriture d'introductions à partir de sujets et de plans fournis.
- 3 - Ecriture et réécriture d'une introduction à la "dissertation collective" dont le plan a été construit à la séance 5.

8. Assurer la cohérence textuelle par une bonne gestion des anaphoriques et des connecteurs (séance 8)

◆ ANAPHORIQUES

Les incohérences textuelles et ruptures de la continuité thématique sont souvent dues à une mauvaise utilisation des anaphoriques. Cela rend la lecture difficile et peut aller jusqu'à provoquer des contresens. En voici un exemple : *"le rôle de la famille a changé. Jusqu'alors elle était un refuge contre la société, un havre de paix. Celle-ci s'est intégrée maintenant dans la société. Il n'est plus à côté mais dans celle-ci."* Dans la troisième phrase, les règles

d'utilisation des anaphoriques conduisent le lecteur à choisir spontanément "la paix" comme référent à "celle-ci". C'est la difficulté à construire du sens (la paix intégrée dans la société ?) qui lui impose de revenir en arrière : seule la recherche d'un autre référent ("famille") permet de construire une phrase sémantiquement acceptable. La difficulté va croissant dans la dernière phrase, où "celle-ci" et "il" entravent à nouveau les règles de lisibilité, imposant au lecteur une démarche de réflexion sur le sens.

Déroulement de la séance

- 1 - Mise en situation de lecteur critique sur des extraits déviants.
- 2 - Dialogue dans le groupe afin de mettre à jour les problèmes de construction de sens et leur origine.
- 3 - Réécriture des extraits.

◆ CONNECTEURS

Nous avons constaté dans les copies que deux types d'attitudes défaillantes apparaissent dans l'emploi des connecteurs : pauvreté dans la variété, emploi à outrance. Dans les deux cas, la mauvaise gestion de ces éléments entrave la logique argumentative.

Déroulement de la séance

- 1 - Il a été demandé aux étudiants de repérer les connecteurs dans un corpus non déviant, et de les regrouper selon leur valeur discursive.
- 2 - Au cours d'une synthèse, nous avons attiré l'attention des étudiants sur :
 - la difficulté à classer certains connecteurs, qui vient du fait qu'un connecteur isolé peut avoir plusieurs valeurs (d'où le rôle du contexte) et qu'une même valeur peut être marquée par plusieurs connecteurs ;
 - l'existence de deux grands types de connecteurs : ceux qui charpentent la macro-structure textuelle, et ceux qui servent de repères à la logique argumentative, notamment dans les micro-argumentations.
- 3 - Approche de l'attitude de scripteur par des exercices de remise en ordre de paragraphes (nécessitant de repérer la macro-structure argumentative) et des textes lacunaires, demandant de trouver le(s) connecteur (s) en fonction de la logique textuelle.

9. Faire fonctionner différents types de paragraphes (séance 9)

Quand ouvrir un nouveau paragraphe ? Cela semble poser problème aux étudiants qui dans leurs copies ont des pratiques incohérentes : elles vont de la phrase-paragraphe, à l'absence totale de paragraphe, en passant par les ruptures thématiques ou argumentatives. La séance a essentiellement eu pour objet de sensibiliser les étudiants à l'existence de différents types de paragraphes. Nous nous sommes arrêtés au principal genre discursif que les étudiants ont à manier, le texte argumentatif, dans lequel entrent en jeu des paragraphes argumentatifs, descriptifs et explicatifs.

Déroulement de la séance

1 - Analyse du fonctionnement de deux types d'enchaînements discursifs à travers deux types de textes.

a) texte argumentatif : reprise de l'un des textes argumentatifs utilisés lors de la remise en ordre de paragraphes de la séance précédente et mise en lumière du fait que le découpage en paragraphes interagit avec l'utilisation des connecteurs dans la charpente argumentative du texte.

b) texte informatif : nous avons proposé, à partir d'un article de journal, une activité visant à mettre les étudiants en situation de dialogue avec le texte. Notre objectif était double : d'une part favoriser une attitude de décentration par rapport au texte, afin de mettre en oeuvre un comportement de re-lecteur qui prenne en compte l'aspect dialogique d'un écrit, et d'autre part faire repérer le rôle joué par les paragraphes dans la structuration thématique du texte. Les étudiants ont eu à questionner l'article : quelles informations s'attend-on à recevoir dans la suite du texte, d'après la phrase de clôture de chaque paragraphe ? Cela a conduit à repérer l'unité thématique de chaque paragraphe et les hyperthèmes portant sur plusieurs paragraphes. Le fonctionnement en tiroirs de l'article a été schématisé.

2 - Activité de regroupement de paragraphes.

Le travail a porté sur l'étude de huit paragraphes représentatifs des trois catégories citées. Les étudiants ont eu à chercher et justifier leurs critères de regroupement. Au delà des regroupements, c'est sur le dialogue initié par l'exercice que portaient nos objectifs (à propos des fondements didactiques de l'activité de tri, voir l'article de C. GARCIA DEBANC, 1989).

3 - Découpage de textes en paragraphes.

Les étudiants ont enfin eu à repérer l'organisation thématique et argumentative de textes afin d'en effectuer le découpage en paragraphes.

10. A quel moment et comment introduire des citations ? (Séance 10)

L'introduction de citations ou la référence à des arguments d'autrui posent souvent problème aux étudiants. Les difficultés concernent :

1 - la typographie :

Exemple : "*Afin de préciser ils rappellent : le texte de loi de 1970 : l'usage des stupéfiants est un délit...*". La mauvaise gestion des doubles points et l'absence de guillemets obligent le lecteur à construire lui-même du sens. La difficulté est d'autant plus grande que deux interprétations, faisant varier les fonctionnements thème/rhème, sont possibles :

- "*afin de préciser, ils rappellent que le texte de loi de 1970 stipule que l'usage des stupéfiants est un délit*".
- "*afin de préciser, ils rappellent le texte de loi de 1970 qui stipule que l'usage des stupéfiants est interdit*".

2 - Une mauvaise gestion des verbes d'introduction, qui engendre une déformation des propos rapportés ou un manque de clarté concernant la trilogie agent/témoin/référence?

3 - Une mauvaise contextualisation des déictiques qui entraîne des difficultés de lisibilité et de nouveau une mauvaise définition de l'agent et du témoin.

Exemple : "*Certains propriétaires refusant l'amélioration de leur habitat, ce sont souvent les locataires qui en subissent les conséquences*". La portée de "*leur*" et de "*en*" est ici douteuse : les propriétaires refusent-ils l'amélioration de leur propre habitat ou de celui des locataires ? En conséquence, les propriétaires subissent-ils les conséquences du refus du propriétaire ou du fait que l'habitat n'est pas amélioré ? La nuance pourrait paraître futile si elle n'occasionnait pas une gêne lors de la lecture.

4 - La validité de l'utilisation d'une citation : souvent celle-ci sert non pas à argumenter une idée mais constitue l'idée en elle-même, autour de laquelle l'étudiant va paraphraser.

Exemple : "*ainsi, selon l'historien E. Schorter, les années 60 ont semble-t-il constitué une étape importante sinon décisive dans l'évolution de la structure de la famille. Aussi écrit-il dans son livre Naissance de la famille Moderne : depuis 1960 la structure de la famille a commencé à changer de fond en comble*". La même idée est

ici énoncée deux fois de suite : tout d'abord par l'étudiant lui-même, ensuite à travers les propos de Shorter. Il y a entrave à la métarègle de progression.

Déroulement de la séance

1 - Analyse de textes défaillants afin d'attirer l'attention des étudiants sur la manière d'introduire des citations : ponctuation, choix du verbe introducteur, choix des formules attribuant des propos à autrui.

2 - Activités d'écriture portant sur la reformulation : transposition de discours direct en discours indirect ; insertion de références et de citations dans un discours donné ; réécriture d'extraits défaillants.

3 - Production de synthèses de textes courts qui portent sur un même thème, mais dont les orientations argumentatives sont opposées.

11. Eviter les conduites stylistiques qui entravent la lisibilité (séance 11)

Certains textes d'étudiants sont parfois difficiles à comprendre uniquement en raison de leur style. Nous avons catégorisé les conduites stylistiques maladroites les plus fréquentes.

1 - Niveau lexical :

- mots inutiles : "la famille est une victime de ce phénomène qu'est le modernisme".

- sens mal contextualisé : "*la société devient de plus en plus matérielle*" (matérialiste).

- néologismes : "*l'argument de la dangerosité de la drogue ne tient pas*" (le danger)

- mots abstraits (notamment lorsqu'ils sont dérivés par de longs suffixes) : "*la dénaturalisation de la désintoxication*" (dénaturaliser).

2 - Niveau syntaxique :

- Emploi de phrases trop longues : "*par situation de communication on entend un cadre social, un lieu de communication au sens large qui engage les participants (les interlocuteurs) dans un contexte socio-temporel précis, prétexte à un événement de communication, c'est-à-dire une prise de parole suscitée par le cadre lui-même ou une intention de faire passer un message*". Ce type de phrase, porteuse d'une quantité d'informations bien trop importante, est typique de

l'étudiant qui écrit au fur et à mesure que les idées lui viennent à l'esprit et sans se décentrer par rapport à sa production.

- mauvaise gestion du style impersonnel par utilisation du passif alors que l'on peut choisir un sujet réel : *"il a été constaté par de nombreuses personnes..."*. Le sujet réel est ici relégué au second plan alors qu'il aurait été plus intéressant d'attirer l'attention du lecteur sur cette information en la mettant en début de phrase : *"de nombreuses personnes ont constaté que..."*. Autre problème, l'absence de focalisation sur l'agent et le témoin : *"le problème de sélection par l'argent a tenté d'être estompé"*. Le lecteur peut légitimement se demander qui a tenté d'estomper le problème de la sélection par l'argent.

3 - Niveau des registres de langue :

- Registre de l'oral employé à l'écrit : *"le drogué agit disons de manière inutile"*.
- Abréviations lexicales : *"cad"* pour *"c'est-à-dire"*.
- Abréviations syntaxiques : *"en dehors du critère argent"* (du critère de l'argent).

Déroulement de la séance

1 - Analyse d'erreurs dans des extraits défailants. Nous sommes parvenus collectivement à une catégorisation des erreurs similaire à celle que nous venons de présenter.

2 - Entraînement à la souplesse d'écriture dans des activités de production :

- extension de textes par intégration d'éléments explicatifs, d'exemples...
- réduction de textes par l'élimination et la reformulation de passages.

POUR UNE RELECTURE EFFICACE : SYNTHÈSE DES SEANCES 7 à 11 (Séance 12)

Observer des étudiants en situation d'examen conduit rapidement à constater qu'ils relisent rarement leurs productions. Eux-mêmes avouent que lorsqu'ils le font, c'est pour "l'orthographe et la grammaire". Nous y voyons deux causes possibles.

Tout d'abord l'angoisse de la relecture finale : un retour sur la macrostructure textuelle imposant une réécriture importante s'avère

impossible à cinq minutes de la fin de l'examen. Mieux vaut ne pas se démoraliser et laisser le correcteur apprécier lui-même les défauts d'écriture. Deuxième cause possible : l'incapacité à effectuer une relecture opératoire.

La première raison est un état de fait. Seule une bonne maîtrise des compétences acquises lors des séances concernant la phase pré-rédactionnelle peut éviter des surprises en relecture finale. Il paraît possible en revanche de rendre opératoires des révisions qui conduisent à une réécriture partielle des textes, notamment au niveau des marques de surfaces. Fayol et Schneuwly (in Chiss, 1986) notent qu'une première relecture "se déroule tout au long du processus d'écriture" et qu'elle "semble s'organiser selon des épisodes permettant au sujet de reprendre le fil de ses idées". Nous avons trouvé dans les copies des passages montrant comment fonctionne ce type de relecture. C'est le cas par exemple d'un étudiant qui écrit à la suite d'une phrase de huit lignes : "*Pour résumer ces deux points, on peut simplement dire que...*". Cet étudiant a sans doute remarqué le manque de clarté de cette grande phrase, mais au lieu de la réécrire, il a préféré la reformuler une seconde fois. Il laisse le lecteur se noyer dans la première version, et n'apporte pas d'information nouvelle dans la seconde.

La réécriture qui découle des relectures intermédiaires mérite d'être abordée avec les étudiants. Afin de bien la maîtriser il leur est nécessaire d'accéder à une automatisation sur des points dont ils ont pris conscience lors des séances précédentes.

Déroulement de la séance

1 - Nous avons demandé à chaque étudiant de relire le texte qu'il avait produit lors de la première séance.

2 - Au cours d'une discussion sur les comportements de relecteurs nous avons attiré l'attention des étudiants sur les points suivants :

- Si certains dysfonctionnements exigent une réécriture de l'ensemble du texte, d'autres ne demandent que des réécritures partielles. D'où l'importance des relectures intermédiaires.

- Les erreurs qu'ils ont relevées eux-mêmes à la suite d'une décentration imposée de douze semaines auraient dû l'être lors de la première relecture si celle-ci avait été efficace.

- Afin de prendre du recul par rapport à une production et d'optimiser une relecture immédiate, il est nécessaire d'avoir en tête une liste des points sur lesquels focaliser son attention : des objectifs de relecture.

- Ces objectifs de relecture sont individuels : il varient selon le fonctionnement de scripteur de chacun, et les types d'erreurs auxquels il se sent plus ou moins

exposé. Par ailleurs, ces objectifs de relecture ont de fortes chances de faire partie des points abordés lors des onze séances précédentes.

3 - Nous avons élaboré collectivement un "monitoring" de relecture avant d'inciter chacun à faire le sien.

Exemple de "monitoring de relecture" élaboré par un des groupes

- 1) se mettre à la place d'un relecteur extérieur.
- 2) cohérence textuelle (logique argumentative et enchaînements thématiques) : anaphoriques, connecteurs, déictique.
- 3) style (rendre la lisibilité aisée) : choisir le mot correct (lexique) ; être précis, rester simple ; faire des phrases courtes ; attention au style impersonnel ; registre de langue.
- 4) discours rapporté : forme ; sens (clarté agent/témoin, verbe introducteur).
- 5) orthographe.

CONCLUSION

Ce qui précède rend compte de la manière dont nous avons conçu l'aide méthodologique. Elle a été mise en place à Nancy II à la rentrée universitaire 1992 auprès des DEUG de lettres, droit, sciences économiques, sociologie, sciences du langage et espagnol. Les étudiants concernés ont été conviés à s'exprimer sur leur formation. C'est sur la base de leurs propos et de nos propres observations que nous tirons les enseignements de cette première expérience. Celle-ci nous semble avoir été utile dans son ensemble. Il convient cependant de réexaminer certaines de nos orientations, notamment en ce qui concerne la participation des étudiants et leur perception du contenu de séances.

Le nombre d'étudiants qui ont participé à l'aide méthodologique a été relativement faible par rapport à nos attentes. Ceci nous semble essentiellement lié à trois facteurs.

La première raison est de nature institutionnelle. A l'issue d'un test, les étudiants présentant des performances faibles ont été conviés à assister à l'aide méthodologique, leur participation étant néanmoins facultative et non soumise à évaluation. Dans ces conditions, l'aide méthodologique avait peu de poids par rapport aux autres enseignements. La mettre sur un pied d'égalité avec les modules facultatifs du DEUG serait plus engageant pour les étudiants.

Nous avons par ailleurs constaté au fil des semaines une baisse des effectifs dans toutes les filières où ce programme a été mis en oeuvre, sauf en droit où les séances étaient moins étalées dans le

temps. Il semblerait par conséquent judicieux de concevoir l'aide méthodologique comme une formation intensive (12 séances de 2 heures réparties sur 2 semaines par exemple), d'autant que nous l'avions pressentie comme la simulation étendue d'une production écrite. Beaucoup de séances peuvent se regrouper, et rapprocher leur présentation dans le temps aurait sans doute conduit à renforcer les liens qu'elles entretiennent.

La troisième raison concerne l'approche que les étudiants ont eue de l'aide méthodologique. Beaucoup n'ont pas apprécié de voir désignés après le test (des listes ont été arrachées, des noms ont été barrés). Nous pensons, dans le contexte actuel, qu'il appartient aux étudiants de participer ou non aux séances d'aide méthodologique, en fonction des besoins qu'ils pressentent et de leurs résultats au test. Ce dernier pourrait être davantage orienté vers une prise de conscience de leurs besoins par les étudiants, et pourrait éclaircir le regard qu'ils portent sur le contenu des séances.

Ceci nous amène au second point de nos conclusions : la difficulté qu'ont eu les étudiants à percevoir la finalité de l'aide méthodologique.

Nous avons constaté un décalage entre la représentation que se font les étudiants de leurs besoins et l'origine réelle de leurs difficultés d'écriture. Ils ont du mal à se dégager d'une approche grammaticale de leurs erreurs. Imprégnés d'une pédagogie du modèle, ils ont peu conscience de la dynamique qui sous-tend toute tâche d'écriture. Ils situent alors l'origine de l'erreur dans le domaine du savoir et non du savoir-faire. Cette représentation place les étudiants dans une position d'autant plus inconfortable qu'ils ont le sentiment de connaître leurs difficultés (combien de fois le leur a-t-on répété...), mais de ne pouvoir y remédier, si ce n'est en se référant à un nouveau modèle d'écriture. C'est ainsi qu'ils attendent des enseignants une explicitation purement formelle des types d'écrits qu'ils leur demandent de produire : focalisés sur le déterminisme d'un modèle unique, les étudiants ne parviennent pas à moduler leur production en fonction d'un contexte d'écriture. C'est également pour cette raison qu'ils ont eu tendance à considérer le protocole de Hayes et Flower (que nous leur avons présenté à la première séance) comme un modèle linéaire de démarche d'écriture, et les exercices que nous leur avons proposés comme des activités d'entraînement à cette démarche.

Cette attitude est imputable en partie aux limites de l'étude de Hayes et Flower qui de l'analyse dans le temps d'une succession de tâches -le protocole d'écriture- parviennent à un schéma

interprétable comme une série d'étapes de la production écrite. Sans doute cette interprétation a-t-elle été renforcée par la nécessité à laquelle nous étions confrontés dès le départ d'établir un programme découpé lui-même en une succession de douze séances.

Un seconde raison réside dans une mauvaise qualité du dialogue enseignant-étudiants au cours des séances d'aide méthodologique. Nous n'accordions pas tous la même valeur conceptuelle à des expressions telles que "rechercher des idées" ou "prendre en compte le lecteur". Aussi nous semble-t-il important d'accorder une plus grande part à la parole dans le déroulement des séances, afin de donner aux étudiants le temps de formaliser leur pensée, plutôt que de les laisser se retrancher derrière un vocabulaire pseudo-technique qu'ils ne maîtrisent pas. C'est également dans un dialogue entre étudiants que pourra être exprimée la diversité des fonctionnements de scripteurs.

Il a été décidé de reconduire les séances d'aide méthodologique durant l'année universitaire 1992-93, en prenant davantage en compte les besoins spécifiques des différentes filières, ceci dans le souci de mieux préparer les étudiants à répondre aux attentes des enseignants. Toutefois, un tel objectif ne sera pleinement atteint qu'au terme d'une collaboration étroite avec les enseignants de chaque UFR, collaboration qui doit permettre de mieux définir le statut de l'écrit dans la formation et l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL Linda, "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", ALLAL L., CARDINET J. & PERRENOUD P. (eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1979, p. 136.

BEREITER C. & SCARDAMALIA M., "From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process, GLASER R. (ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 2, LEA, 1982.

CHAROLLES M., "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" *Langue française*, N° 38, 1978.

CHAROLLES M., "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", *Pratiques* N° 49, 1986.

CHISS J.L. "Apprendre/enseigner à produire des textes écrits", Colloque International de didactique du français, Bruxelles, De Boeck, 1987.

ESPERET E., "Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit, MOSCZATO M. & PIERAUT LE-BONNIEC G., *Le langage construction et actualisation*, PUR, Rouen, 1984.

FAYOL J.M., "Pour une didactique de la rédaction ; faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique", L'approche cognitive de la rédaction", *Repères* N° 63, INRP, 1984.

GARCIA DEBANC C., "Processus rédactionnel et pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, N° 49, Metz, 1984.

HAYES J.R. & FLOWER L.S., "The organisation of writing process" and "Dynamics of composing : making plans and juggling constraints", GREG, L.W. & STEINBERG E.R., *Cognitive process in writing*, Lawrence Elbaum Associates, Hellsdale, New Jersey, 1980.