

## **Penser pour écrire, écrire pour apprendre : des théories aux pratiques d'écriture**

*Luigia Centurelli et Sara Pandolfi*

*Université de Milan-Bicocca*

**Traduction : Maria-Louisa Berta**

Ce texte a été publié initialement en italien dans la revue suisse forumlecture.ch : [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/762/2022\\_2\\_it\\_centurelli\\_pandolfi.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/762/2022_2_it_centurelli_pandolfi.pdf) portant sur la thématique Écrire et penser, écrire et apprendre, n°2, 2020 coordonné par W.Sahlfeld et L.Gerber.

Pensare per scrivere, scrivere per imparare:  
dalle teorie alle pratiche di scrittura

© Forumlecture.ch [en ligne], 2, 2022

*Après une première analyse des différences entre l'oralité et l'écriture, nous présentons les recherches qui ont étudié les aspects particuliers de la composition écrite, conçues non plus comme une pratique qui vise à obtenir un « produit », mais comme un processus cognitif qui se traduit par la pratique de la parole.*

*Dans la deuxième partie de l'article, à l'appui de ce qui a été présenté au niveau théorique, des « fragments de la vie quotidienne » sont présentés: des propositions de travail, conçues par les auteurs et faites à l'école, à travers lesquelles il est illustré comment travailler sur la composition écrite avec les apprenants, à quelles fins et avec quelles méthodes. Avec ces fragments, nous n'avons pas l'intention de présenter au lecteur un chemin à proposer à nouveau dans les salles de classe, mais de prouver que, dans chaque niveau scolaire, il est possible d'adopter de « bonnes » pratiques d'écriture qui aident les apprenants non seulement à écrire, mais surtout à apprendre à écrire.*

## **1. Production écrite : modèles théoriques de référence**

### **1.1 Écrire n'est pas parler**

L'écriture n'est pas une version subsidiaire de la parole, une transcription ou une symbolisation secondaire de l'oral, mais une autre façon de communiquer : entre les deux systèmes, il existe de nombreuses différences. En particulier, l'écriture permet de faire fonctionner notre esprit d'une autre manière. L'analyse des processus sous-jacents aux deux activités linguistiques, montre que « l'oralité [...] se caractérise [...] par son caractère concret et continu, tandis que le discours écrit repose avant tout sur la capacité d'abstraire, d'analyser et d'élaborer logiquement » (Vygotzky, 1980).

Les différences fondamentales entre la communication orale et écrite concernent d'une part les modalités expressives dans lesquelles elles prennent forme matériellement et d'autre part le contexte et les manières dont elles sont produites.

Alors que la communication orale utilise le canal auditif, s'adresse à un destinataire co-présent, visible et participatif, et est temporaire, la communication écrite utilise quant à elle le canal visuel, est traitée en l'absence du destinataire et est différée (dans le temps et l'espace).

L'absence de soutien possible de l'interlocuteur dans la production écrite rend non seulement la tâche d'écriture plus difficile que l'échange oral, mais ajoute une dimension radicalement différente (ibid.) : en situation d'échange oral, le locuteur peut observer les réactions de l'interlocuteur et prendre en compte les stimuli verbaux et gestuels qu'il introduit dans la conversation. À l'inverse, l'absence de rétroaction immédiate du destinataire de l'écrit exige que l'auteur organise et contrôle le développement du texte, en limitant les obstacles de compréhension par des procédures linguistiques et textuelles qui peuvent compenser l'absence d'échanges collaboratifs. Cette absence oblige également l'auteur à piloter seul la construction thématique [de son texte].

L'un des plus gros problèmes qui se posent aux élèves lorsqu'ils apprennent à écrire est précisément de comprendre le passage d'un système de production linguistique soutenu par un partenaire conversationnel (l'oral) à un système qui doit pouvoir fonctionner seul sans recevoir de sollicitations de l'extérieur.

Puisque l'écriture ne peut pas être comprise comme une traduction graphique de la langue orale, mais comme un registre différent de la langue, il est donc nécessaire d'aider les élèves à acquérir une conscience de ses particularités. Il faut toutefois garder à l'esprit que dans les premiers stades de l'apprentissage, les enfants ont tendance à « porter » leurs discours oraux sur papier.

## 1.2 L'écriture comme une occasion de réfléchir

*L'écriture n'est pas seulement un moyen de communiquer, mais aussi de comprendre, d'expliquer, de réfléchir: de connaître et d'élaborer, en bref, une vision du monde. [...] Avant d'écrire, il y a une masse fluide, globale, pleine de significations incertaines, que nous rendons de plus en plus explicites et définies à travers une « lutte » avec nos pensées ». (Della Casa, M., 1994, p.15)*

Il s'ensuit que l'écriture doit agir comme un contexte pour elle-même en ce sens que chaque expression ne peut être comprise que par rapport aux autres composantes textuelles et non sur la base de ce qui peut être vu, entendu, touché dans l'environnement. Cela requiert une expression plus précise et complète et davantage de prise en compte des aspects formels.

En ce qui concerne la permanence dans le temps, le texte écrit constitue, par la trace graphique, une mémoire externe qui nous permet de gérer une plus grande quantité d'informations et une plus grande complexité de relations entre celles-ci. Cette permanence du texte, associée à la possibilité de le construire sans avoir à se soumettre à des contraintes de temps (auxquelles la parole est soumise), permet de gérer l'activité de manière flexible, en adaptant le rythme, l'ordre et l'exécution des opérations cognitives à nos besoins.

La possibilité d'effectuer une planification préalable (ce qui, dans la communication orale, n'est pas toujours possible) et de faire des révisions et/ou des corrections sans limites sont également des caractéristiques fondamentales du processus d'écriture.

Enfin, il ne faut pas oublier que le message écrit, précisément parce qu'il est permanent, est soumis à des critères d'évaluation sociale plus stricts (Parisi et Conte, 1979), c'est pourquoi il est généralement élaboré avec une plus grande vigilance.

À l'oral, le lien entre le langage et le référent qu'il désigne est étroit. Avec l'écrit, ce lien s'atténue car l'écrit restructure la façon même de considérer la réalité et de l'interpréter.

Une autre conséquence importante de ce nouvel horizon cognitif lié à l'écrit est la découverte qu'il est possible de travailler sur des concepts indépendamment du monde extérieur et de surmonter les contraintes de l'unidirectionnalité du temps et de la parole en agrégeant ou en désagrégeant les symboles et en les manipulant de diverses manières. Par un va-et-vient entre les différentes parties du discours, des hiérarchies sont construites, des schémas sont élaborés, des inférences sont obtenues, des théories et des explications sont développées, le raisonnement est construit (Goody, 1981). De cette façon, la pensée analytique peut être exercée, ce qui implique des opérations prolongées sur les représentations linguistiques et les structures propositionnelles accompagnées de stratégies cognitives et de résolution de problèmes appropriées non pas à l'expérience directe d'objets et d'événements, mais à un ensemble de propositions.

De la syntaxe élémentaire agrégative et juxtaposée de l'oral, nous passons à une syntaxe plus élaborée et complexe, dans laquelle les faits et les notions sont organisés en structures de relations et de dépendances. En fin de compte, l'écriture n'est pas seulement un moyen de communiquer, c'est aussi un moyen de comprendre, d'expliquer, de réfléchir : de connaître et d'élaborer une vision du monde.

Dans l'exercice de l'écriture, en plus de la négociation entre l'auteur et le destinataire, la relation entre l'intention pré-verbale et les mots qui prennent progressivement forme sur la page est aussi importante. En conclusion, nous pouvons dire que l'écriture devient un acte « contemplatif » qui donne à voir une cohérence supplémentaire et une nouvelle organisation des choses (Britton, 1983). C'est pour cette raison que l'écriture joue un rôle irremplaçable dans le développement cognitif du sujet, ce qui doit être pris en compte dans la conception des programmes éducatifs.

### 1.3 Études sur le processus de composition écrite

Depuis les années 80, une recherche systématique et approfondie sur les aspects cognitifs de l'écriture s'est développée. L'approche cognitiviste se distingue par le fait de considérer l'écriture comme une situation de résolution de problèmes, pour laquelle les activités et les opérations qui interviennent dans la production écrite assument une fonction stratégique, c'est-à-dire qu'elles sont configurées comme une série de choix délibérés en vue d'atteindre des objectifs. De ce point de vue, la rédaction même du texte ne représente qu'une des phases de l'activité de production d'écrits ; elle est précédée et suivie d'une série d'autres opérations telles que la planification, la définition d'objectifs, l'organisation des idées, le contrôle de la clarté. Ces opérations ne sont pas observables car elles sont réalisées sur le plan mental, mais elles sont indispensables dans la construction d'un texte.

La conception de l'écriture comme un processus qui souligne son caractère dynamique et constructif est bien représentée par le modèle de Hayes et Flower (dans Cisotto, L. 2006) qui analyse les processus cognitifs impliqués dans la production d'un texte. Ce modèle se compose de trois blocs :

- le contexte de la tâche ;
- la mémoire à long terme du scripteur ;
- le processus d'écriture.

Le contexte de la tâche comprend tous les éléments externes qui affectent les performances d'écriture et que le sujet utilise comme données pour identifier et définir l'espace du problème. La mémoire à long terme intervient dans la formulation du plan du texte à travers les connaissances déclaratives et procédurales déjà acquises par l'auteur : les premières concernent l'information sur le sujet, les caractéristiques des différents types de texte, les règles d'écriture, le destinataire du texte ; les secondes

sont liées à la façon de le faire et se réfèrent aux schémas de la tâche et aux différents types de procédures d'écriture. Le processus d'écriture est à son tour divisé en trois phases: planification, mise en texte, révision.

Bien que la richesse de la langue permette de transformer les moindres détails du vécu en mots, la mise en texte n'est cependant pas la transposition mécanique des pensées en mots car l'activité strictement exécutive est précédée d'évaluations et de choix que l'auteur doit effectuer afin d'aborder les aspects linguistiques (grammaire, syntaxe, vocabulaire, ponctuation) et textuels: l'organisation des mots dans les phrases et des phrases dans les paragraphes (ibid.).

La composition d'un texte sans interlocuteurs est une activité cognitive complexe car elle nécessite de garder simultanément à l'esprit de nombreuses contraintes. Cinq domaines d'expertise particulièrement problématiques ont été identifiés par rapport aux difficultés qui se posent aux scripteurs débutants (Bereiter et Scardamalia, 1982). Ces domaines sont les suivants :

- a) la génération d'idées et leur maintien dans la mémoire de travail: cet aspect représente la préoccupation dominante des jeunes scripteurs ou des scripteurs inexpérimentés qui conçoivent la construction d'un texte essentiellement comme un recueil d'idées ;
- b) la formulation d'un plan en lien adapté aux objectifs: c'est un domaine dans lequel les jeunes scripteurs ne distinguent pas les processus de planification et de mise en texte , mais ont tendance à résumer l'ensemble de la tâche d'écriture à la mise en texte ;
- c) la conduite de processus de révision chez les scripteurs inexpérimentés s'apparente à une relecture mécanique et à des corrections cosmétiques qui ne modifient pas substantiellement les significations exprimées: dans les premières étapes de l'acquisition de la langue écrite, les élèves ont tendance à confondre le texte produit avec le texte projeté et à juger des textes comme intelligibles alors qu'ils ne le sont pas car ils ont du mal à les évaluer et à identifier les problèmes qu'ils contiennent ;
- d) l'importance attribuée aux aspects mécaniques et instrumentaux de l'écriture: ce facteur empêche la prise de conscience d'autres particularités du médium écrit (Cisotto, 2009).

Une critique adressée à cette perspective cognitiviste est qu'elle considère l'activité d'écriture comme une tâche exclusivement individuelle, négligeant le rôle du contexte, de l'identité personnelle et des facteurs de motivation qui relèvent de la communication écrite (Magnifico, 2010).

Ces lacunes sont comblées par la perspective socioculturelle qui propose une conception de l'écriture comprise comme un système de significations culturellement organisé qui s'apprend dans des contextes spécifiques et en interaction avec les autres. Selon cette perspective, apprendre à écrire signifie non seulement apprendre un système linguistique, mais aussi apprendre les normes qui le régulent, les processus qui le déterminent et aussi les façons d'organiser, d'exprimer et de partager des significations et des discours.

Parmi les conséquences de cette nouvelle perspective, pointons d'abord une plus grande intégration de l'écriture avec d'autres activités curriculaires (lecture et oralité en particulier) considérées comme autant d'occasions d'expérimenter la fonction communicative et réflexive de l'écrit à mener dans différentes situations et pour différents usages, concrets et réels. Ensuite, les formes d'écriture collaborative sont encouragées ; ce terme désigne à la fois les activités de co-construction du texte, résultant de l'interaction entre pairs ou avec des adultes, et les formes d'apprentissage collaboratif des connaissances et des compétences en écriture, à la suite des commentaires et suggestions reçus des camarades de classe et de l'enseignant (Harris, 1992 ; Nelson et Calfee, 1998). Enfin, l'approche socioculturelle conçoit l'écriture non pas comme une pratique purement scolaire mais comme une pratique à promouvoir dans des situations communicatives authentiques.

### 1.4 Enseigner l'écriture à l'école

Comme déjà mentionné, la recherche a mis en évidence le caractère complexe de l'écriture en analysant les difficultés que les scripteurs experts rencontrent au niveau du processus de production et dans la capacité à utiliser leurs connaissances pour produire un texte.

En ce qui concerne l'utilisation de différentes approches et stratégies de traitement de l'activité de production écrite, Bereiter et Scardamalia (1995) distinguent les scripteurs novices des scripteurs expérimentés. En particulier, les premiers se concentrent essentiellement sur le contenu, sur le « quoi dire » et procèdent à la mise en texte des idées de manière linéaire, en mettant en œuvre la stratégie dite "de la connaissance" qui consiste à rappeler toutes les idées en lien avec le sujet de la production écrite et à les transcrire immédiatement sous la forme d'une liste. Ces idées sont reliées les unes aux autres uniquement par la référence thématique commune et insérées dans des noyaux d'information simples et mal développés. Les scripteurs inexpérimentés n'appliquent pas de stratégies de planification et de révision et le texte final coïncide souvent avec la version initiale qui est généralement aussi la seule produite.

Au contraire, les scripteurs expérimentés prêtent attention non seulement aux choix de contenu, mais aussi à la façon d'organiser les idées pour atteindre les objectifs

préétablis. Ils adoptent la stratégie nommée “transformation des connaissances” par Bereiter et Scardamalia (1995), qui implique des activités continues de planification et de révision. Au cours de l’activité de rédaction, le scripteur expérimenté met constamment en œuvre des processus de contrôle, à la fois pour surveiller la pertinence du contenu et pour assurer la cohérence, la clarté, l’efficacité et l’exactitude du texte; et il le fait en respectant les contraintes imposées par les attentes du lecteur, par les éléments contextuels et par les intentions de communication.

Les implications didactiques de cette conception de l’écriture sont une attention accrue à l’enseignement des processus d’écriture; l’hypothèse de base de l’enseignement de l’ensemble des démarches cognitives est que les apprenants peuvent produire des écrits de plus en plus aboutis si on les aide à gérer la complexité de la tâche et l’engagement requis par celle-ci, grâce à des supports qui leur permettent fonctionner efficacement d’un point de vue cognitif et métacognitif (cf. 2.2).

### **1.5 Métacognition dans la production écrite et contexte scolaire**

Comme tout autre type de connaissance, la connaissance métacognitive peut et doit être apprise, mais elle ne peut l’être que dans des contextes scolaires adaptés au développement délibéré de formes de cognition ; ces contextes diffèrent à la fois de ceux qui inhibent l’acquisition de compétences métacognitives, et de ceux qui le permettent mais ne le favorisent pas.

Les contextes qui inhibent le développement de la métacognition se caractérisent par un enseignement fortement centré sur le produit ; les contextes qui se limitent à permettre une prise de conscience de démarches métacognitives se caractérisent quant à eux par le fait que les enseignants prêtent attention aux démarches cognitives des élèves, mais ils le font uniquement en termes d’attentes.

Les approches didactiques ciblées sur le développement d’habiletés/démarches métacognitives sont de nature différente: les opportunités d’apprentissage et les activités d’enseignement sont conçues de manière à « provoquer » la prise de conscience et la maîtrise des mécanismes de régulation, de contrôle, de suivi, d’évaluation et de planification de chaque élève (ibid.).

Parmi les techniques utiles pour impliquer les jeunes auteurs/scripteurs dans l’identification de leurs processus cognitifs, on retrouve :

- raisonner à haute voix, rendre visibles les processus cognitifs qui, autrement, resteraient implicites ;
- proposer des tâches authentiques induisant la mobilisation des processus cognitifs et demander aux élèves d’expliquer les différentes opérations et/ou stratégies mises en œuvre ;
- former des élèves capables de fournir des conseils à des scripteurs plus jeunes ;

- prêter attention aux signes non verbaux qui émergent au cours des différentes échanges et les utiliser comme un levier pour faire progresser les élèves ;
- organiser la progression des tâches d'apprentissage par ordre de complexité croissante pour mieux appréhender les changements dans la stratégie cognitive adoptée.

### 1.6 Une vision « écologique » de l'écriture

Une vision « écologique » de la production écrite (Cisotto, 2009) implique d'intégrer le modèle cognitif dans une perspective sociale et interactive, mais aussi de considérer les facteurs de motivation qui influencent d'une part le développement des compétences et, d'autre part, le sens de « l'écriture » à l'école.

Lorsque les connaissances sont construites en contexte collaboratif, les apprenants sont considérés comme des êtres intelligents mais inexpérimentés (Braun et al., 1989), c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas de connaissances liées à un domaine spécifique, mais qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour apprendre et disposent d'un large répertoire de stratégies : ils ont appris à apprendre, c'est-à-dire à s'autoréguler pendant le processus d'apprentissage.

Pour atteindre cet objectif, il est important d'offrir aux apprenants la possibilité d'observer d'autres personnes, qu'il s'agisse de pairs ou d'enseignants, engagés dans des tâches authentiques afin d'observer et d'imiter leurs démarches de travail, de discuter de leurs motivations, d'évaluer l'efficacité des stratégies adoptées et d'analyser les procédures.

La tâche d'écriture, alors ancrée dans des situations réelles, devient une occasion concrète d'apprendre à exécuter des démarches. Par ailleurs, comprendre l'utilité de ce qui est appris favorise à la fois le développement des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales en jeu dans la composition écrite.

Dans cette perspective, le rôle des apprenants change. De simples destinataires des échanges à effectuer, les apprenants sont invités à prendre des décisions et des responsabilités, à se mettre d'accord sur des règles pour organiser l'activité d'écriture, à contrôler son avancement et à évaluer l'efficacité des interventions. Mais la transformation touche également le rôle de l'enseignant qui devient un bâtisseur d'apprentissage en collaboration avec les élèves puisqu'il écrit avec eux et en parallèle illustre, verbalise, suscite des échanges entre apprenants.



## 2. De la théorie à la pratique : des fragments de la vie quotidienne

Les modèles théoriques esquissés jusqu'à présent invitent les enseignants, de tous niveaux, à programmer des activités d'enseignement de la langue « scientifiquement fondées » et à planifier quotidiennement des activités d'écriture dans lesquelles celle-ci est envisagée non pas comme une fin en soi, mais comme un outil de réflexion et d'apprentissage.

Une première implication fondamentale de la perspective socioculturelle est le caractère authentique des tâches d'écriture proposées aux élèves. Elles doivent être aussi réelles que possible, couvrant une variété d'intentions pour lesquelles on écrit dans la vie et adressées à un destinataire concret.

Les modèles cognitifs ont déplacé l'attention du produit de l'activité d'écriture vers le processus, ou plutôt, vers les processus impliqués. Ce changement de perspective devrait toucher l'école en permettant aux apprenants de faire l'expérience des différentes étapes de la production écrite afin qu'ils puissent devenir des scripteurs expérimentés. Ce changement est possible en proposant des activités ciblées et des situations d'écriture diversifiées du point de vue des intentions et des genres textuels.

La suite du texte présente quelques pistes didactiques, conçues et mises en œuvre à l'école maternelle et primaire par les auteurs de cette contribution. Celles-ci sont destinées à illustrer la manière dont la production écrite peut être travaillée en classe. Ces fragments ne visent pas à présenter au lecteur une séquence d'apprentissage à proposer dans les salles de classe, mais à démontrer qu'à chaque niveau scolaire, il est possible d'adopter de « bonnes » pratiques d'écriture qui amènent les apprenants non seulement à écrire, mais surtout à apprendre à écrire.

### 2.1 Écrire dans des situations authentiques

« Qu'il y ait un écart substantiel entre les expériences traditionnelles de l'écriture qui sont pratiquées à l'école et celles qui sont mises en œuvre dans la réalité du monde extra-scolaire est un fait [...] en situation "réelle" de production écrite [...] nous écrivons dans un contexte dans lequel l'univers du discours dans lequel nous sommes placés [...], les intentions que nous assignons à l'échange et les destinataires auxquels nous nous adressons jouent un rôle important » (Della Casa M., 1994, p. 45). La production textuelle scolaire actuelle manque d'intentions réelles, car elle est effectuée sur commande plutôt que comme un moyen d'atteindre un objectif personnel. Entre les pratiques scolaires et extra-scolaires, il y a donc un écart, qui est peut-être à la base du manque d'intérêt avec lequel les élèves abordent la production de textes. Il convient donc de rapprocher le plus possible les manuels scolaires des "vrais livres", en donnant aux premiers une plus grande authenticité et une dimension

communicative identifiable ; en d'autres termes, l'expérience d'écriture doit être rendue significative en s'assurant qu'elle a un sens pour le sujet qui doit l'utiliser pour communiquer, raconter, discuter, penser.

Dans cette perspective, nous pensons qu'une compétence aussi complexe que l'écriture ne peut se développer en dehors d'un contexte authentique d'apprentissage, d'un travail aussi proche que possible de l'expérience réelle, la classe fonctionnant comme un espace de communication dans lequel l'enseignant est un médiateur d'échanges.

Dans l'environnement scolaire, nombreuses sont les opportunités authentiques et réelles pour écrire, il revient à l'enseignant de les reconnaître et d'en faire des situations d'apprentissage en concevant autour d'eux des projets qui permettent à la classe d'écrire pour apprendre à écrire, de développer des connaissances et des compétences par rapport à la langue, aux différentes situations de communication et aux genres textuels et d'apprendre par l'écriture.

Les différents genres textuels qui peuvent être produits à l'occasion des vacances scolaires (invitations, notices, dépliants publicitaires) constituent d'excellentes pratiques d'écriture authentiques. De même que les lettres, les textes injonctifs et narratifs signifiants pour les élèves car produits dans un contexte réel avec des objectifs concrets et adressés à un destinataire spécifique. En fonction des compétences des élèves et de leurs expériences d'écriture antérieures, différents types d'activités peuvent être proposés, en recourant à différentes méthodes de mise en mots, à partir de la maternelle avec des élèves qui n'écrivent pas encore de manière conventionnelle.

Nous apportons, à titre d'exemple, une expérience menée à la fin de l'année scolaire dans une classe verticale de maternelle. Au cours de l'année, les élèves du niveau "intermédiaire"<sup>1</sup> ont participé à un parcours de « lecture sociale » (Pascucci, 2001), conçu et mené par l'une des autrices de cet article lorsqu'elle était stagiaire. Durant ce parcours, ils ont lu de nombreux albums et appris à être des « scrutateurs » (p. 88), ou des "lecteurs" d'albums utilisant des images. À la fin du parcours, vers le mois de mai, une rencontre a été organisée, appelée par les apprenants « Festival de la lecture », au cours de laquelle ils ont lu des livres à leurs parents pour montrer ce qu'ils avaient vécu et appris. Par conséquent, la stagiaire leur a demandé d'écrire une invitation adressée aux membres de la famille (figure 1) à l'aide de la dictée à l'adulte.

---

<sup>1</sup> En Italie, les jardins d'enfants peuvent être organisés en sections homogènes, constituées élèves du même âge, ou hétérogènes, composées d'élèves âgés de trois, quatre et cinq ans, respectivement définis comme « petits », « mezzanine » et « grands ».

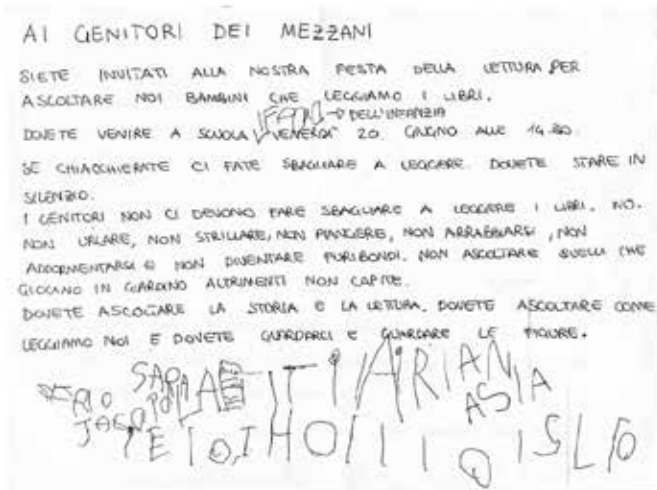


Figure 1. Invitation au « Festival de la lecture » produite par des élèves de cinq ans en situation de dictée à l'adulte

Traduction :

AUX PARENTS DES ÉLÈVES "intermédiaires"  
 Vous êtes invités à notre fête de la lecture pour écouter nous, enfants qui lisons les livres.  
 Vous devez venir à l'école primaire vendredi 20 juin à 14h30.  
 Si vous bavardez on se trompe à lire. Vous devez faire silence.  
 Les parents ne doivent pas nous faire tromper à lire les livres. No.  
 Pas hurler, pas crier, pas pleurer, pas se fâcher, pas s'endormir et pas devenir furieux. Pas écouter ceux qui jouent dans le jardin sinon vous ne comprendrez pas.  
 Vous devez écouter l'histoire et la lecture. Vous devez écouter comment nous lisons et nous regarder et regarder les figures.

L'adulte de référence a non seulement joué le rôle de scribe en permettant aux apprenants non-scripteurs de produire un message écrit compréhensible pour le destinataire, mais il a également fourni ce que Bruner appelle un étayage, c'est-à-dire le soutien nécessaire pour accomplir la tâche. En formulant des questions destinées à cerner l'intention ou en reformulant les interventions, il a attiré l'attention sur les éléments caractéristiques et essentiels d'une invitation et sur le but de celle-

ci, aidant les élèves à produire un message clair, complet et fonctionnel en vue de l'écriture (oral écrivable).

### Observation 1

**Enseignant :** La semaine dernière, nous avons décidé d'organiser une « fête de lecture » pour vos parents où vous leur lirez un livre, mais comment pouvons-nous faire savoir aux parents qu'il y aura une fête?

**S. :** on le lui dit.

**L. :** Tu lui dis quand sa mère viendra nous chercher aujourd'hui.

**Enseignant :** Vous pensez qu'ils se souviendront si nous ne faisons que le dire ?

**G. :** alors nous pourrons écrire comme nous l'avons fait pour que le livre aille à l'école.

**Professeur :** Que pensez-vous de l'idée de Gabriele ?

**Enfants :** Oui!!

**Si. :** Pour qu'ils se souviennent de la fête s'ils ramènent le billet à la maison.

Dans l'extrait du protocole (Observation 1), on peut noter que les interventions de l'enseignant visent à rendre explicites les deux objectifs assignés à l'activité d'écriture qui est sur le point de commencer : écrire pour informer et écrire pour se souvenir.

La participation fréquente et répétée à des situations de ce type permettra aux apprenants d'être de plus en plus conscients de ces objectifs et des genres textuels les plus appropriés à ceux-ci afin qu'ils deviennent progressivement capables d'écrire de manière autonome en fonction de la situation de communication. À cet égard, lorsqu'il répond « Alors nous pouvons écrire comme nous l'avons fait pour que le livre aille à l'école », Gabriele fait référence à une activité réalisée la semaine précédente : toujours avec la médiation de l'enseignant, ils avaient écrit un mémo pour se rappeler d'apporter à l'école un de leurs livres à lire à leurs camarades de classe. Gabriele démontre ainsi qu'il a appris de la situation d'écriture vécue antérieurement à l'école.

La même situation d'écriture peut également être proposée aux élèves qui maîtrisent les conventions d'écriture, en variant peut-être le degré d'étayage en fonction de leurs compétences.

Dans une classe maternelle, à l'occasion de la fête de fin d'année, l'enseignant a demandé aux élèves de rédiger l'invitation adressée aux parents. Contrairement à l'expérience décrite ci-dessus, les apprenants ont produit le texte informatif en travaillant en petits groupes, sans la médiation de l'adulte. Cela a été possible parce qu'ils avaient eu l'opportunité d'apprendre les caractéristiques fondamentales de ce type de texte au cours de l'année, non pas en les étudiant dans le manuel de la classe, mais grâce à des situations authentiques et réelles de lecture et d'écriture de textes informatifs de ce

genre. L'enseignant a en effet toujours profité de chaque document informatif (émanant de la Municipalité, de la Direction ou d'autres autorités locales) pour identifier avec les apprenants les caractéristiques formelles du texte en question, conscient que pour savoir écrire un certain genre textuel, il est nécessaire d'avoir lu de nombreux textes de ce genre (Teruggi, 2019). En outre, les apprenants ont pu participer à diverses activités de rédaction de textes dont le geste graphique était pris en charge par l'enseignant (par exemple, des invitations avaient été écrites pour une fête adressée aux grands-parents et pour le récital de Noël), ayant toujours comme modèle les documents authentiques reçus à l'école. Il est en effet essentiel que les apprenants soient impliqués dans des activités d'écriture similaires, mais en variant le degré d'étayage, afin qu'ils apprennent les caractéristiques du genre textuel en question et, par conséquent, qu'ils acquièrent les stratégies pour écrire des textes de ce genre. Cette approche n'est pas du tout évidente: souvent, peut-être aussi en raison de l'influence de la tradition, à l'école, il y a une tendance à présenter les typologies textuelles à partir du manuel de la classe, en lisant aux élèves des compilations d'extraits de modèles de textes, plutôt que des modèles authentiques, insérés dans leur contexte d'utilisation, ce qui rend la situation d'écriture plus fictive, moins signifiante pour les apprenants.

Le groupe qui a produit l'invitation (Figure 2) montre qu'il se souvient des caractéristiques du genre de texte (l'événement, le lieu, la date et l'heure de celui-ci) et qu'il a compris son intention persuasive, en décidant d'écrire « S'il vous plait venez ».

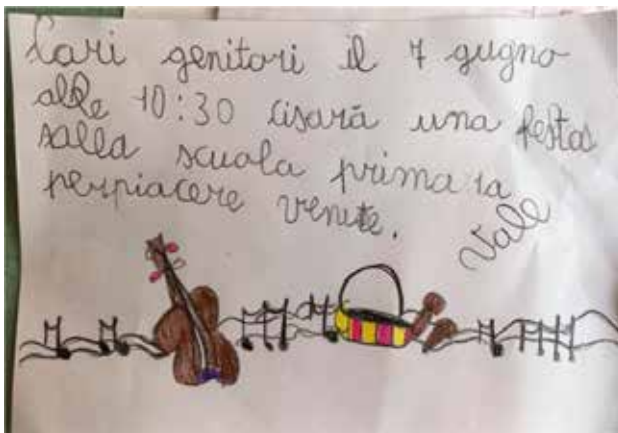


Figure 2. Invitation à la fête de fin d'année produite par un groupe d'élèves de maternelle

#### Traduction :

Chers Parents le 7 juin à 10h30 il y aura une fête à l'école primaire.  
S'il vous plait venez.

Une autre opportunité d'écriture signifiante, car liée à des objectifs concrets, est constituée par les textes injonctifs qui peuvent être créés pour partager et retenir les règles à suivre dans certaines situations : les règles pour « se sentir bien en classe », les règles à suivre en cas d'urgence, les règles d'utilisation de la bibliothèque et le prêt de livres.

Par exemple, toujours dans une classe maternelle, l'enseignant d'italien demandait aux élèves d'écrire « Le livre de sécurité » (Figure 3) ou les règles à suivre en cas de danger, qu'ils venaient d'entendre expliquées par le responsable de la sécurité, afin qu'ils puissent s'en souvenir. Dans ce cas, ils travaillaient en petits groupes hétérogènes sur le plan des compétences et du niveau de conceptualisation de la langue écrite (Ferreiro, E., Teberosky, A. 1985) : ces élèves ont entamé l'apprentissage formel des conventions d'écriture il y a quelques mois et n'écrivent donc pas encore de manière conventionnelle.



Figure 3. Quelques pages du « Livre de la sécurité » écrit en petit groupe par des élèves de six ans.

### TRADUCTION :

(1ère photo) Si il y a un incendie suivre les flèches bleues et sortir dans le jardin et rester calmes. Si les maîtresses se blessent nous ne devons pas les sauver mais rester calmes et nous sauver nous les enfants. On laisse les objets.

(2ème photo) S'il y a le nuage toxique on met sur le nez un sweat-shirt ou un mouchoir et on reste en classe. On ferme les fenêtres. Quand le nuage toxique est parti, on sort.

(3ème photo) Quand il y a un tremblement de terre aller sous le bureau d'école. Quand le tremblement cesse, suivre les lignes bleues et sortir dans le jardin.

(4ème photo) le livre de la sécurité.

Grâce à l'écriture collaborative, la classe a produit un texte « d'une maturité beaucoup plus élevée que celle de chacun des auteurs individuels » (Don Milani in Corzo, Toral J., Gesualdi F. 1992), créant un texte lisible et clair deux mois seulement après le début de l'enseignement formel de l'écriture. Dans les différents groupes, ceux qui possédaient un niveau syllabique ou syllabico-alphabétique de conceptualisation de la langue jouaient le rôle de scribe, tandis que les autres collaboraient en dictant le contenu et en contribuant, selon leurs compétences, à la révision en cours et en fin d'écriture. Ils jouaient ainsi, dans un certain sens, le rôle d'interlocuteur. L'un des avantages de l'écriture collaborative consiste précisément à favoriser le passage de l'oral à l'écrit, ce qui représente l'une des difficultés de la production écrite (cf. 1.1) : les enfants ont été des médiateurs entre l'oralité et l'écriture, fournissant au scribe le feedback qui dans une conversation est donné par l'interlocuteur.

Pour permettre à la classe de s'essayer à des situations d'écriture authentiques, il est important de donner de l'espace à l'écriture dans toutes les disciplines, pas seulement pendant les heures de « langue maternelle », comme le suggère le mouvement « Writing across Curriculum » (WAC) (Bazerman et al., 2005). Ce mouvement démontre le lien entre les compétences linguistiques et l'apprentissage disciplinaire et associe le développement des compétences en écriture au développement de la pensée critique. À cet égard, il est possible de travailler avec les élèves à la création d'une carte mentale d'un sujet étudié dans les heures dévolues aux apprentissages disciplinaires, ou sur la production de textes informatifs qui peuvent ensuite être utilisés comme support d'étude. Par exemple, dans une classe de 5<sup>ème</sup> primaire, un stagiaire, en collaboration avec les enseignants titulaires, a proposé un parcours qui a conduit à la création d'un « Livre du corps humain » entièrement écrit par les élèves qui avaient lu, sélectionné des informations et réécrit à partir d'une grande variété de textes scientifiques. De cette façon, ils ont pu écrire pour apprendre, approfondir leurs connaissances et apprendre différentes stratégies pour comprendre les textes, sélectionner les informations et les contenus.

Permettre aux élèves de participer à des pratiques d'écriture signifiantes parce que situées et réelles, telles que celles décrites dans ce paragraphe, leur permet d'apprendre et de faire l'expérience des différents objectifs pour lesquels écrire ; d'apprendre les caractéristiques des différents genres textuels, ainsi que d'apprendre, les caractéristiques formelles de leur langue (directionnalité, ponctuation, orthographe...) en fonction de leur niveau de compétence .

Impliquer les élèves dans des situations d'écriture avec des objectifs réels crée également ce que Boscolo (1999) a appelé la « disposition heureuse à écrire », une condition qui favorise la motivation à écrire et qui peut aider les apprenants à faire face à la complexité de la tâche.

Les enseignants devraient apprendre à saisir toutes les occasions qui peuvent se présenter à l'école comme prétexte pour proposer des activités d'écriture authentiques; c'est-à-dire de faire entrer pleinement, dans le programme de chaque discipline scolaire, les aspects de la vie quotidienne qui peuvent avoir une grande valeur didactique, si toutefois les enseignants les reconnaissent, s'ils ont un regard attentif, conscient parce qu'orienté par de solides connaissances disciplinaires et méthodologiques. Ceci non seulement pendant les heures de langue maternelle, mais aussi dans une perspective interdisciplinaire, comme le suggère le WAC (Bazerman et al., 2005). À cet égard, nous lisons également dans les prescrits nationaux (Miur, 2021): « La complexité de l'enseignement des langues rend nécessaire que tous les enseignants des différentes disciplines travaillent ensemble et avec l'enseignant d'italien pour donner à tous les élèves la possibilité de s'intégrer correctement dans l'environnement scolaire et les parcours d'apprentissage, en ayant pour objectif premier la maîtrise de la langue de scolarisation ».<sup>23</sup>

## **2.2 Enseigner les processus d'écriture pour apprendre à écrire**

En proposant une nouvelle conception de l'écriture, la perspective cognitive induit une série de pistes d'enseignement-apprentissage de l'écriture (Della Casa M., 1994) qui devraient conduire à des changements dans les pratiques d'écriture à l'école. Tout d'abord, considérer l'écriture comme une activité cognitive complexe qui articule différents processus conduit à déplacer l'attention du produit de l'écriture vers le processus qui conduit les enfants à produire le texte. En retour, se concentrer sur le processus a eu des implications didactiques importantes sur l'apprentissage de l'écriture, le rôle de l'enseignant et des pairs, et les modalités d'évaluation.

Apprendre à écrire, ce n'est plus seulement apprendre à écrire des textes, mais aussi savoir exécuter les processus qui déterminent leur production (Boscolo, 1999). Bien écrire n'est pas une capacité innée ou le simple résultat de la maturation, mais le résultat de l'acquisition de compétences et de stratégies qui peuvent et doivent être enseignées (Coruzzi, 2002). L'enseignant doit donc concevoir des situations didactiques qui permettent aux enfants d'expérimenter les différentes phases de la production écrite, sur lesquelles réfléchir pour développer des stratégies qui peuvent les soutenir dans chacune d'elles. L'écriture est une compétence complexe et l'enseignement de l'écriture consiste à assurer la maîtrise des stratégies efficaces

---

2 Le «Indicaziles programmes nationaux pour le programme de maternelle et le premier cycle d'éducation » publiés par le MIUR en 2012 et élargis en 2018 représentent en Italie le cadre de référence ministériel pour la conception du programme.

3 En Italie, dans la même classe, plusieurs enseignants travaillent chacun sur un domaine disciplinaire (par exemple, un enseignant est affecté au domaine linguistique, un au domaine mathématique-scientifique et un au domaine anthropologique).



(Boscolo, 1999) pour gérer la complexité du processus de production de textes et la charge cognitive qu'il implique.

Cette complexité génère des difficultés surtout chez ceux qui ont peu d'expérience en écriture, en particulier les plus jeunes, qui n'ont pas encore acquis les compétences nécessaires pour la gérer. Bereiter et Scardamalia ont élaboré, à cet égard, le concept de facilitation procédurale : toute manière de réduire la charge cognitive de l'exécution d'une tâche, permettant à l'apprenant de mieux utiliser les connaissances et les compétences à sa disposition (1982, p. 52). Les facilitations procédurales sont configurées comme une série d'interventions que l'enseignant peut mettre en place pour segmenter le processus d'écriture en tâches plus circonscrites, mais toujours insérées dans une situation didactique signifiante qui envisage la production écrite dans son intégralité. En fait, il est nécessaire que l'apprenant puisse expérimenter des activités dans lesquelles l'écriture est présentée dans sa complexité pour apprendre à y faire face; sans quoi, l'essence de la production écrite elle-même serait réduite.

En segmentant la tâche, vous pouvez accorder plus d'attention à différents processus et / ou problèmes particuliers. Cette façon de procéder permet une plus grande réflexion sur chaque aspect spécifique dans lequel l'écriture est articulée et permet à l'auteur d'acquérir des stratégies fonctionnelles pour la gestion de la tâche et la charge cognitive qui s'ensuit. L'enseignant, servant de médiateur entre l'écrivain et la tâche, dirige sélectivement l'attention de la classe sur l'un des nombreux aspects problématiques de la tâche et fournit des stratégies qui, progressivement intériorisées, « deviennent des mécanismes d'autorégulation par lesquels l'élève apprend à prendre en charge son propre fonctionnement cognitif » (Albanese et al., 1995, p. 30).

L'écriture avec la médiation de l'enseignant qui effectue le travail de transcription est l'une des modalités qui permet le plus à l'enseignant de mettre en œuvre des facilitations procédurales et d'intervenir hic et nunc pour soutenir les élèves dans le processus de production écrite, d'alléger leur charge cognitive ou d'intervenir sur des problèmes immédiats. L'enseignant peut, par exemple, concentrer son attention sur la phase de planification du texte et les processus qui y sont impliqués, tels que la génération d'idées, ainsi que sur les éléments fondamentaux du genre textuel qu'il devra écrire (Observation 2). À cet égard, une activité réalisée dans une classe maternelle, vers le milieu de l'année scolaire, est décrite, insérée dans le parcours lié au texte narratif mené par l'enseignant en charge de l'italien. Après une première phase d'exploitation de récits (lecture à haute voix par l'enseignant de textes narratifs de toutes sortes, lectures dialoguées de livres illustrés, lecture autonome par les apprenants), d'environ quatre mois pour faire saisir aux enfants les caractéristiques et la structure du genre de texte étudié, l'enseignant leur a demandé d'écrire, avec la médiation de l'adulte qui transcrit, une histoire à partir d'une image tirée de l'album sans texte « Le voleur de poule » de Béatrice Rodriguez.

Observation 2

**Enseignant :** Aujourd'hui, nous allons écrire notre première histoire. Mais passons d'abord en revue quels sont les ingrédients des histoires que nous avons découvertes ces jours-ci.

**G. :** le contexte...

**S. :** l'endroit!

**A.R. :** ça peut être dans le futur.

**F. :** le temps.

**J. :** Il était une fois...

**A.R. :** Il doit se passer quelque chose dans une histoire.

**J. :** Dans l'histoire, il faut voir une histoire.

**Donc. :** il y a le protagoniste, le personnage.

**Professeur :** Très bien, vous vous souvenez de tout. Aujourd'hui, nous écrivons la première histoire, mais comme il n'est pas facile de le faire seul pour la première fois, nous l'écrivons ensemble et nous partons de cette image.

**Quelques enfants :** Woaw! Comme c'est beau!

**F :** C'est celui du lapin, je le sais.

**J :** il y a un ours avec un lapin qui... comme maman et papa qui sont amis et qui ont construit une maison tous ensemble.

**G :** Il me semble qu'il y a une ferme près d'une forêt.

**F :** Je vois un ours, un lapin et un lapin.

**R :** Mais il y a aussi autre chose... le renard!

**G :** et les poules!

**R :** Peut-être qu'il y a une grande maison pour l'ours et une petite maison, attachée à la grande, pour le lapin.

**S :** peut-être que dans le petit vivent les poussins.

**J :** Ou peut-être la souris.

**E. :** la petite souris qui arrose les plantes.

**V. :** la maison est des poules parce que le coq est sur le toit de cette maison.

**Enseignant :** C'est une très bonne observation. Si nous partons de cette image, pouvons-nous écrire une histoire ?

**Enfants :** oui!

**Autres enfants :** non!

**J. :** Oui, parce qu'il y a des personnages, en effet, il y a beaucoup de personnages. Ensuite, il y a deux personnages qui font quelque chose... un qui ouvre la fenêtre et un qui arrose...

**L. :** Il y a aussi une table.

**Enseignant :** D'accord. Alors, peut-être que vous pouvez écrire une histoire parce qu'il y a les personnages... alors qu'est-ce qui est encore là? Regardez bien la situation dans son ensemble.

- A.:** l'endroit!  
**Enfants:** le temps!  
**A.R.:** matin!  
**J.:** succession!  
**J.:** Il y a un renard dans la brousse.  
**S:** Peut-être que ce renard est là parce qu'il veut manger les poulets.  
**F:** Oui, il veut les prendre et les enlever.  
**Professeur:** ok, bon. Alors vous m'avez dit qu'il y a les personnages – l'ours, les poules et le renard – l'endroit et un renard qui veut peut-être emmener un poulet pour le manger. Peut-on écrire une histoire avec ces ingrédients?

Tout d'abord, l'enseignant demande à la classe de rappeler « les ingrédients », ou les éléments qui caractérisent une histoire, afin que chacun comprenne qu'il doit déduire précisément cette information des images afin d'écrire l'histoire.

**Enseignant:** Aujourd'hui, nous allons écrire notre première histoire. Mais passons d'abord en revue quels sont les ingrédients des histoires que nous avons découvertes ces jours-ci.

**Enseignant:** Regardons cette image... Quelle information nous donne-t-elle pour écrire une histoire?

Dans la situation présentée, le choix de l'enseignant d'utiliser une image représente une facilitation procédurale supplémentaire.

**Enseignant:** aujourd'hui, nous écrivons la première histoire, mais comme il n'est pas facile de le faire seul pour la première fois, nous l'écrivons ensemble et partons de cette image.

Partir d'une image pour écrire une histoire favorise et allège la phase de planification car elle aide les élèves à générer des idées : les personnages, le lieu, la situation initiale et l'événement qui commence le récit sont en fait déjà présents dans l'illustration.

Comme personne n'avait encore remarqué la présence du renard dans la brousse, élément fondamental de l'événement initial de l'histoire, l'enseignant demande à nouveau à la classe :

**Enseignant:** D'accord. Alors, peut-être que vous pouvez écrire une histoire parce qu'il y a les personnages... alors qu'est-ce qui est encore là? Regardez bien la situation dans son ensemble.

Enfin, une intervention de résumé et de reformulation de ce que les élèves ont dit fixe leurs idées et amorce l'écriture de l'histoire.

Enseignant: OK, bon. Alors vous m'avez dit qu'il y a les personnages – l'ours, les poules et le renard – l'endroit et le problème: un renard qui veut peut-être emmener une poule pour la manger. Peut-on écrire une histoire avec ces ingrédients?

Ce mode d'écriture convient également aux apprenants plus âgés, qui écrivent déjà de manière conventionnelle. Dans une classe de cinquième primaire, par exemple, l'enseignant de langue maternelle a décidé de l'utiliser pour la production du premier texte narratif "enquête": un genre textuel complexe qui nécessite une bonne planification que les élèves encore inexpérimentés doivent pratiquer avec la médiation de l'enseignant pour avoir un modèle. La classe, après avoir écouté et lu plusieurs textes d'enquête, en a identifié la structure et lors de la première activité de production écrite a fait le plan puis, a écrit le texte et en a effectué la révision avec le soutien de l'enseignant.

### PLANIFICATION

**Personnages:** *Tante Lucilla, victime; les suspects: Sonia, propriétaire d'une parfumerie; Manuel, qui vient d'acheter un nouveau magasin et qui a beaucoup de dettes; Yuri, directeur d'un laboratoire informatique qui dépense plus que ce qu'il peut se permettre.*

**Temps du verbe principal:** *passé simple*

**Le temps:** *à notre époque*

**Narrateur:** *est le coupable, narrateur interne; à la première personne*

**Coupable:** *Sonia, qui laisse de faux indices pour blâmer Yuri. Manuel a convaincu sa tante de lui donner l'argent*

**Crime:** *Sonia a empoisonné sa tante avec un parfum spécial produit par elle dans sa parfumerie. MOTIF: de l'argent pour sauver son magasin de la faillite.*

**Solution:**

- *la caméra du lieu de travail de Yuri est vérifiée et il est accusé parce qu'il n'était pas là où il disait qu'il était et parce que le stylo mène à lui;*
- *puis ils accusent Manuel parce que Sonia a utilisé ses chaussures pour le faire accuser*
- *de la caméra de Sonia, vous pouvez voir qu'elle a passé un appel téléphonique dans lequel elle dit « Je l'ai fait, je peux faire ce que je voulais avec son argent ». Nous avons changé pendant l'écriture.*

*Nous l'écrivons sous forme de flashbacks, tous les suspects sont devant l'enquêteur.*

L'écriture sous la médiation d'un adulte n'est pas seulement utile pour guider les scripteurs dans la planification, mais aussi dans la révision en cours et en fin d'écriture. Les moins expérimentés effectuent simplement une révision cosmétique, c'est-à-dire

superficielle, en corrigeant les fautes d'orthographe. L'intervention de l'enseignant est utile pour favoriser une révision plus approfondie du texte, qui concerne les aspects de cohérence et de cohésion, et qui part de la comparaison du texte produit au regard de ce qui était prévu, ce qui amène les enfants à s'interroger sur le caractère compréhensible du texte par le destinataire. Se mettre dans la peau du « lecteur de son propre texte », être capable de se décentrer et de prendre le point de vue de l'autre n'est pas facile et la présence de l'enseignant et des pairs qui collaborent à l'écriture peut être d'une grande aide.

Le passage suivant est un exemple de première ébauche d'un texte d'enquête.

### -Éclaboussures!-

*Le corps sans vie de tante Lucilla est tombé dans la piscine et je suis repartie les jambes à mon coup, me frottant les mains et pensant: « J'ai finalement trouvé un moyen d'avoir l'argent dont j'avais besoin pour résoudre mes problèmes! Ah, ah, ah. » Une fois à la maison, j'ai enlevé mes chaussures et les ai remises dans le porte-chaussures.*

*« Alors, que s'est-il passé vendredi soir? Pourquoi sa tante est-elle morte? », a déclaré le commissaire Hery Charmon. Quand le commissaire a dit ces mots, nous avons pâli, nous sommes tous devenus blancs de peur d'être envoyés en prison.*

*J'ai commencé à penser, je ne savais pas quoi inventer, mais je savais que je devais rester calme pour ne pas me faire prendre et ne pas avoir d'ennuis. Je n'ai pas eu à lui donner une chance de se connecter aux indices laissés sur la scène du crime.*

*- Alors, Mesdames et Messieurs, où étiez-vous lorsque l'incident s'est produit? - a demandé le commissaire.*

*- J'étais dans mon laboratoire informatique », a répondu Yuri.*

*- J'étais dans ma boutique, répondit Manuel. - J'étais en parfumerie - j'ai répondu.*

La révision du texte n'a pas été faite immédiatement après la rédaction, mais le lendemain car il est important que ceux qui viennent d'écrire un texte se distancient de leur travail pour pouvoir saisir les problèmes et les résoudre (Teruggi, 2019). Certains élèves se sont rendu compte qu'il fallait modifier le dialogue pour éviter la découverte trop tôt du coupable du crime commis.

*- J'étais dans mon laboratoire informatique », a répondu Yuri.*

*- J'étais dans ma boutique, répondit Manuel. - J'étais en parfumerie - j'ai répondu.*

S'agissant d'un texte écrit à la première personne par le coupable, écrire les réponses de cette manière aurait immédiatement montré clairement que le coupable était

Sonia. Les élèves ont donc décidé de changer le dialogue de la manière suivante.

- *Alors, Mesdames et Messieurs, où étiez-vous lorsque l'incident s'est produit? - a demandé le commissaire.*
- *Au travail - avons-nous, petits-enfants de la victime, répondu en chœur.*

L'examen collectif avec la médiation par l'adulte est très utile pour mettre en évidence d'autres aspects du texte qui peuvent être améliorés, par exemple l'exhaustivité et l'utilisation de la ponctuation.

La figure 4 montre le résultat de la révision collective au TBI (Tableau blanc interactif) d'un texte écrit avec la technique Dear Friends<sup>4</sup> élaboré par un élève de sept ans avec la médiation de l'enseignant. La lecture partagée avec la classe et les interventions ciblées de l'enseignant ont souligné l'absence de certains points qui ont ainsi été ajoutés.

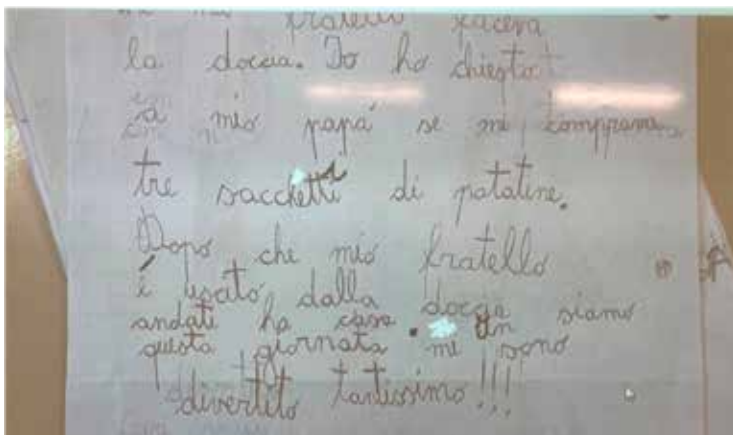


Figure 4. Révision collective du texte au TBI avec l'aide de l'enseignant

### Traduction:

J'ai demandé à mon père qu'il m'achète trois sachets de chips. Après que mon frère est sorti de la douche, nous sommes allés chez nous. Pendant cette journée je me suis beaucoup amusé.

<sup>4</sup> Dear Friends est une pratique qui s'inspire du texte libre de Freinet et offre aux enfants la possibilité de raconter à leurs camarades de classe une expérience vécue (Teruggi, 2019).

Comme décrit dans la première partie de ce paragraphe, les facilitations procédurales permettent de garder sous contrôle une étape spécifique du processus d'écriture à la fois. Il y a différentes façons de le mettre en œuvre à l'école pour faire travailler les élèves sur la planification et la révision (ainsi qu'avec la transcription prise en charge par l'enseignant scribe) de manière explicite et intentionnelle.

Une activité de planification qui s'est avérée très efficace est celle décrite dans les figures 4 et 5. Une classe d'élèves de sept ans avait correspondu avec une classe d'une autre école et le besoin s'est fait sentir de se présenter à de nouveaux amis; l'enseignant en a profité pour introduire les descriptions et l'une des premières activités qu'il a proposées, après avoir lu de nombreuses descriptions tirées de livres de fiction, a été d'écrire collectivement la description d'un ami, d'identifier des démarches et, en même temps, d'expérimenter les sous-processus impliqués dans la planification d'un texte, c'est-à-dire la génération d'idées, leur organisation et la sélection possible. Tout d'abord, on a demandé aux enfants de lister les informations nécessaires pour décrire leur camarade « pour faire comprendre aux autres que c'est précisément lui ». L'enseignant les a écrites, dans l'ordre aléatoire dans lequel elles ont été énoncées par les enfants, puis il a imprimé la feuille. Les enfants, répartis en groupes, devaient lire chaque information et la catégoriser en fonction du sujet (figures 5 et 6).



Figure 5 - 6. Exemples d'organisation d'idées liées au texte descriptif d'un camarade.

## TRADUCTION:

(photo 1)

**CARACTÈRE**  
personnage mignon

Il est rapide à la course

Il est fou

Il se lève très souvent

Parfois il dit des bêtises

Il est rusé

Quand on lit les histoires il mime

Il dance par la classe

Il est sympa et a beaucoup d'amis

Il intervient presque toujours

Il participe aux discussions

Il est presque toujours joyeux

Il regarde les enfants

Il est très sympa

Qu'est-ce qu'il porte?

Il porte toujours une montre

Il porte des shirts de foot

**INTERETS**  
il joue au foot

il aime les cartes  
des footballeurs  
et des pokemons

qui est-ce?

(écrit en crayon au milieu de la feuille)

Jacopo qu'est-ce qu'il fait d'habitude

(en crayon)

Ne reste pas immobile

Il se lève toujours pour parler

**ASPECT PHYSIQUE**  
il est petit, blond  
les yeux marrons

3) séparer les mots avec les groupes "interets, caractères..." et ensuite les mettre en ordre dans le texte descriptif.

(photo 2)

## CARACTÈRE

Personnage mignon

Il est sympa

Il observe les enfants

Il dance dans la classe

Il se lève toujours

Il participe aux discussions

Il est sympa et a beaucoup d'amis

Il est presque toujours joyeux

Il intervient presque toujours



Parfois il dit des bêtises  
 Il est rapide à la course  
 Quand on lit les histoires il mime  
 Ne reste pas immobile  
 Il se lève toujours pour parler  
 Il est rusé

(photo 3)

INTERETS

Il joue au foot  
 Il aime les montres  
 Il aime les dinosaures  
 Il aime les cartes des footballeurs et des pokemons

Comment est-il?

il est bas, blond  
 Il a des yeux marrons

Qui est-il?

Jacopo

Qu'est-ce qu'il porte?  
 Il porte des shorts de foot  
 Il porte toujours la montre

Nous avons classé nos idées selon : le caractère, les intérêts, qui il est et ce qu'il porte.

L'un des groupes (figure 5), en plus d'organiser les idées déjà écrites, a décidé d'ajouter d'autres informations jugées importantes pour décrire leur camarade; un autre groupe a plutôt décidé de supprimer l'élément « coup d'œil aux enfants » considéré comme peu pertinent et ne convenant pas au texte. Les différents groupes ont ensuite comparé le travail accompli et le texte a été écrit collectivement de façon claire, complète et surtout bien organisée.

Après quelques mois et après avoir vécu d'autres situations d'écriture signifiantes, les élèves de la même classe ont été invités à écrire un texte pour raconter à leurs parents l'expérience vécue lors d'une récente sortie éducative. Dans ce cas également, l'enseignant a voulu améliorer et saisir l'occasion d'écrire, en valorisant les expériences de la vie quotidienne en tant que partie intégrante du programme (cf. 2.1). Les sorties sur le territoire offrent de nombreuses opportunités de situations d'écriture : vous pouvez proposer de rédiger des messages adressés aux parents, un règlement de classe, la liste des choses à apporter, des textes descriptifs concernant ce qu'ils vont visiter ou ce qu'ils ont vu, le récit de la visite une fois terminée et plus encore.

Dans l'exemple ci-dessous, pour faciliter la tâche d'écriture, l'enseignant a proposé une écriture collaborative en petit groupe et a fourni aux enfants la consigne suivante : « Écrivez sur les post-it les informations que vous pensez devoir retrouver dans le texte, puis mettez-les en ordre sur la feuille les divisant en début-milieu -fin du texte » (Figure 7).



Figure 7. Exemples d'organisation d'idées de compte rendu de sortie extra scolaire.

(photo 1)

**DÉBUT**

- 1. Nous avons goûté
- 2. Nous avons rencontré la nounou Margherita
- 3. Et nous avons écouté les règles: ne pas crier, ne pas jouer avec le feu, ne pas cueillir les fleurs, ne pas salir.

**MILIEU**

- 4. Nous sommes allés à l'école des nains.
- 5. Nous avons déjeuné et joué avec le labyrinthe, le toboggan, avec les jumelles et on nous a maquillé.
- 6. Nous avons construit un mur de briques dans le laboratoire des nains.

**FIN**

- 7. On nous a nommés gardiens du bois et on nous a donné la médaille.
- 8. Nous sommes montés sur bus, nous étions très fatigués mais nous nous sommes amusés comme des fous.
- 9. Et nous sommes retournés à la maison.
- 10. Et nous avons tout raconté.

(foto2)

#### DÉBUT

2. Nous sommes allés mardi 24/03/2019 à 8h30
3. Nous sommes allés voir le "jeu(du)bois"
4. Trois fées: marguerite,oubli, harmonie

#### MILIEU

5. Nous avons goûté
6. Et après nous sommes allés à l'école des nains
7. Nous sommes allés à l'école des nains et avons fait un laboratoire

#### FIN

8. Nous avons pris un panier-repas et joué
9. On a plus aimé les petites maisons des fées et des nains
10. Et à la fin on nous a donné la médaille parce qu'on nous a nommés gardiens du bois.
11. Et ceci nous l'avons bien aimé.

Demander aux enfants d'écrire sur des post-its était un choix motivé par plusieurs raisons. Tout d'abord, l'espace limité disponible contraint les enfants à écrire de courtes informations sur chaque morceau de papier favorisant la planification, plutôt que « l'écriture de tout ce qui est connu » (cf. 1.4) que les auteurs inexpérimentés favorisent souvent. Deuxièmement, le fait de pouvoir les déplacer à volonté favorise la réorganisation des idées et facilite l'insertion de nouvelles informations.

En plus de la planification, il est possible d'enseigner les stratégies de révision de façon ciblée et intentionnelle aux différents niveaux scolaires.

Avec les enfants qui ne maîtrisent pas les conventions, l'activité de révision est toujours médiatisée par l'enseignant qui donne à voir son activité d'écriture puis son activité de lecture du texte produit. La relecture effectuée par l'adulte revêt une importance fondamentale car elle permet aux enfants de vérifier si le texte est complet et clair. Tout aussi utiles sont les interventions que l'enseignant peut réaliser pour permettre aux enfants de s'attarder sur ces aspects.

Un groupe d'enfants de cinq ans a dicté un message à l'enseignant pour se rappeler d'apporter un livre à l'école. L'enseignant procède à la relecture finale.

**Enseignant :** Je relis, dis-moi s'il manque quelque chose. « Le vendredi 13 juin, je dois prendre un livre pour le lire à mes compagnons. »

**L. :** Je dois dire que je dois l'emmener à l'école!

**Enseignant :** J'ai ajouté ce que vous m'avez dit, maintenant je lis à nouveau, dites-moi si ça va maintenant ou non. « Le vendredi 13 juin, je dois prendre un livre pour le lire à mes camarades de classe et je dois l'apporter à l'école. »

Grâce à la relecture de l'enseignant qui lui demande également s'il manque quelque chose, l'enfant ajoute des informations qui rendent son message plus clair et plus complet.

Avec les élèves plus âgés, les activités de révision d'un texte peuvent être effectuées de manière plus articulée et variée, en utilisant différentes méthodes. Colombo (2011), suggère de procéder progressivement en proposant d'abord des activités collectives avec la médiation de l'enseignant, comme décrit dans le paragraphe précédent, puis en petit groupe ou en duo et enfin individuellement ; cette progressivité permet à l'enfant de s'approprier pas à pas les stratégies et de développer les compétences nécessaires, afin d'apprendre à réviser seul ses productions et de devenir un scripteur expert.

Pour faciliter la révision, vous pouvez également sélectionner les aspects à corriger. Par exemple, avec une classe de deuxième année primaire se préparant à réviser collectivement l'histoire produite en groupes, l'enseignant a décidé de réécrire le texte en corrigeant les fautes d'orthographe et de ponctuation pour permettre aux apprenants de s'attarder à la fois sur la structure du texte et sur le contenu plutôt que seulement sur l'aspect orthographique sur lequel les scripteurs inexpérimentés s'attardent beaucoup, perdant ainsi de vue les autres aspects qui devraient être revus.

Travaillant en binôme, les élèves de sept ans ont apporté des modifications à la description écrite pour se présenter au stagiaire qui avait récemment été accueilli en classe. L'enseignant a demandé aux élèves d'apporter les modifications à l'aide d'un crayon de couleur (figure 8), afin qu'ils puissent garder une trace de ce qui a été fait et aussi pour rendre les améliorations de leur travail visibles.

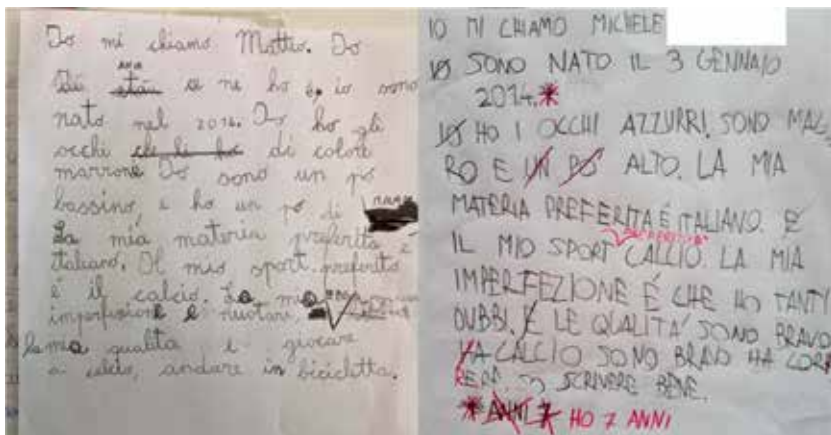


Figure 8. Textes descriptifs individuels, révisés en duos.

(photo 1)

Je m'appelle Matteo. J'ai de age j'en ai 6 (correction de la maitresse- ans-)je suis né en 2014. J'ai les yeux, qui je les ai(effacé par la maitresse) de couleur marron. Je sui un peu petit et j'ai un peu de (ce n'est pas un mot)...

Ma matière préférée c'est l'italien. Mon sport préféré c'est le foot. Mon imperfection c'est nager et je dois améliorer la lecture. Ma qualité c'esr jouer au foot, aller en vélo.

(photo 2 )

Je m'appelle Michele. Je suis né le 3 janvier 2014. J'ai les yeux bleu clair, je suis maigre et un peu (effacé) grand. Ma matière préférée c'est l'italien. Et (effacé) mon sport (préféré – a été ajouté) c'est le foot. Mon imperfection c'est que j'ai beaucoup de doutes. Et (effacé) les qualités sonr que je suis bon à foot, je suis bon à la course et je sais bien écrire.

\*ans 7 (correction - j'ai 7 ans)

De cette manière, il a également été possible d'établir une liste des mesures correctives mises en œuvre à conserver à titre de « guide » pour la révision des documents ultérieurs (figure 9).

**Dettiamo alla maestra.**

**MIGLIORIAMO I TESTI!**

Per migliorare i testi abbiamo corretto con un pastello per vedere le correzioni e quando un bambino sbagliava noi scrivevamo sulla lavagna le informazioni così ce le potremo ricordare.

Abbiamo corretto cose diverse nei testi.

Abbiamo guardato:

- l'uso dei punti, togliere le "e" dopo il punto e dove andavano le maiuscole;
- abbiamo detto a Samuele che poteva anche non mettere la linea per dividere le qualità e le imperfezioni, ma avrebbe dovuto mettere la virgola o il punto dopo i difetti e scrivere le qualità una sotto l'altra, non con le barre se no sembrava uno schema;
- guardavamo le frasi se avevano senso: uno scriveva una frase senza parole o uno scriveva le domande senza le risposte;
- abbiamo aggiunto parole per capire il significato della frase ("nome crisrina" l'abbiamo corretto con "io mi chiamo Cristina);
- abbiamo tolto le ripetizioni;
- abbiamo aggiunto le informazioni che mancavano (che erano scritte sul quaderno, dove abbiamo fatto l'elenco);
- abbiamo controllato i dettagli (maiuscole, un po', le doppie).

*Graphique 9. Résumé des interventions de révision effectuées par les élèves sur les textes descriptifs.*

On dicte à la maitresse

### ON VA AMELIORER LES TEXTES

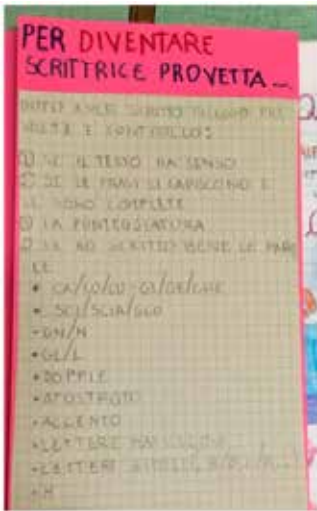
Pour améliorer les textes nous avons corrigé avec un pastel pour voir les corrections et quand un enfant faisait une faute, nous écrivions sur le tableau noir les informations pour les souvenir.

Nous avons corrigé des choses différentes dans les textes.

Nous avons regardé:

- L'utilisation des points, enlever "et" après le point et où il fallait mettre les majuscules
- Nous avons dit à Samuele qu'il aurait pu aussi ne pas dessiner la ligne pour séparer les qualités et les imperfections, mais qu'il aurait dû mettre la virgule ou le point après les défauts et écrire les qualités une en-dessous de l'autre, pas avec des coupures, lignes, si non cela ressemblait à un schéma
- On regardait si les phrases avaient-elles un sens: quelqu'un écrivait une phrase sans les mots et un autre les questions sans les réponses
- Nous avons ajouté des mots pour comprendre le sens de la phrase ("nom Cristina" l'avons corrigé avec "je m'appelle Cristina")
- Nous avons enlevé les répétitions
- On a ajouté les informations qui manquaient (qui étaient écrites sur le cahier, où nous avons fait la liste)
- On a contrôlé les détails (majuscules, un peu, les doubles)

Avoir la possibilité d'effectuer diverses activités de révision permet aux élèves de comprendre que le texte est toujours modifiable (cf. 1.1) , qu'il peut être amélioré et que l'écriture est un processus constitué de phases récursives. En participant à des activités telles que celles décrites, les élèves ont la possibilité de développer une approche de l'écriture qui favorise l'acquisition de la révision d'abord comme contenu en action, puis comme objet de réflexion et enfin comme objet de systématisation (Della Casa M., 1994). À cet égard, il peut également être utile de créer un vademecum de révision qui peut être utilisé par les élèves pour les rendre progressivement plus autonomes. À titre d'exemple, nous rapportons le « Manuel pour devenir un écrivain qualifié » (Figure 10) réalisé par des élèves de sept ans à la suite de diverses activités dans lesquelles ils avaient expérimenté diverses activités de révision de texte et le vademecum produit par une autre classe du même âge à la suite d'une conversation qui visait précisément à faire ressortir les stratégies de révision du texte (Figure 11).



### Le regole individuate dai bambini per correggere/revisionare (maggio- classe 2<sup>a</sup>)

- Leggere tutta la storia
- Rileggere attentamente
- Trovare inizio, mezzo, fine per essere sicuri che sia una storia
- Capire qual è il problema dei personaggi
- Togliere le parti inutili e che "non c'entrano niente"
- Aggiustare la storia per risolvere il problema chiedendosi:
  - Si capisce quello che c'è scritto?
  - La storia risolve il problema dei protagonisti?
- Aggiungere parti nuove, se servono
- Controllare gli errori di h, doppie e cose così

Figures 10-11. Vademecum à réviser.

(photo 1)

POUR DEVENIR un BON ECRIVAIN

APRÈS AVOIR ÉCRIT JE RELIE PLUSIEURS FOIS ET JE CONTRÔLE:

1. SI LE TEXTE A DU SENS
2. SI LES PHRASES ON LES COMPREND ET SI ELLES SONT COMPLÈTES
3. LA PONCTUATION
4. I J'AI BIEN ÉCRIT LES MOTS
  - CA/CO/CU – GI/GHE
  - SCI/SCIA/SCO
  - GN/N
  - LES DOUBLES
  - L'APOSTROPHE
  - L'ACCENT
  - LES LETTRES MAJUSCULES
  - LES LETTRES SIMILAIRES (B/D/L/R...)
  - H

(photo 2)

Les 3 règles individualisées par les enfants pour corriger/réviser (mai – classe 2ème)

Lire toute l'histoire

Relire attentivement

Trouver le début, le milieu, la fin pour être sûrs qu'elle soit une histoire

Comprendre quel est le problème des personnages

Enlever les parties inutiles et "qui servent à rien"

Régler l'histoire pour résoudre le problème en se demandant:

on comprend ce qui est écrit?

L'histoire résoud le problème des protagonistes?

Ajouter des nouvelles parties, si c'est nécessaire

Contrôler les fautes des "h", doubles et choses ainsi...

### 3. Conclusion

Au terme de cet article, nous espérons avoir fourni aux lecteurs des idées pour approfondir leurs connaissances sur l'écriture envisagée comme une activité de pensée et un outil d'apprentissage, plutôt que comme un simple exercice scolaire orienté vers le produit.

Notre principale préoccupation a été de combiner la théorie et la pratique. En ce qui concerne la théorie, nous avons fait référence au cognitivisme à partir duquel nous sommes invités à réfléchir sur la façon prototypique dont fonctionne le scripteur inexpérimenté stratégique (Braun et al., 1989). Ce n'est qu'à partir de la prise de conscience des difficultés qu'il rencontre dans ses pratiques d'écriture, et nous utilisons délibérément le terme au pluriel, que nous pourrions mettre en place les facilitations procédurales qui l'aideront à devenir un scripteur expert. Conformément à la perspective socioculturelle, nous soulignons l'importance d'offrir aux élèves des activités d'écriture authentiques, c'est-à-dire des activités ayant un but concret et un véritable destinataire, qui sont réalisées non seulement individuellement, mais aussi en collaboration. Nous confessons que nous avons eu du mal à choisir les exemples d'écriture à fournir au lecteur! Nous avons identifié ceux qui, à notre avis, pourraient être plus importants. En fait, au fil des années, les classes avec lesquelles nous avons réalisé les expériences présentées se sont lentement transformées en un atelier d'écriture. Si, au début, l'enseignant soutenait les apprenants non seulement au moment de la planification du texte, mais aussi en assumant le rôle de scribe lors de la mise en texte, peu à peu, les élèves ont acquis une autonomie dans la gestion des différentes tâches d'écriture dans toutes leurs phases : de la planification initiale à la révision finale et même lors de l'auto-évaluation du produit. Ce faisant, ils ont également développé des compétences d'autorégulation et augmenté leur niveau d'estime de soi.



Les garçons et les filles qui écrivent ont non seulement produit le texte et mis en oeuvre une intention d'écriture. Ils ont aussi, et surtout, appris à écrire, à développer des connaissances déclaratives et procédurales, et ont acquis des connaissances disciplinaires liées à la situation d'écriture spécifique : ils ont appris les caractéristiques des genres textuels, des registres linguistiques, de l'usage de la ponctuation, les règles de sécurité, les caractéristiques du corps humain (pour ne citer que quelques exemples donnés dans cet article). Cela montre combien l'écriture est un outil fondamental pour l'apprentissage et l'importance d'exploiter son potentiel dans tous les domaines disciplinaires pour tous les enseignants travaillant dans une perspective interdisciplinaire, comme le suggère largement le Writing Across the Curriculum.

Ne pas reléguer l'écriture aux seules heures consacrées à l'enseignement de la langue de scolarisation est également important pour s'assurer que les apprenants en font l'expérience dans les occasions les plus variées, dans « des situations auxquelles ils seront vraiment confrontés dans la société qui les attend » (Perrenoud dans : Teruggi, 2019, p. 25). En effet, l'école doit rendre les garçons et les filles aptes à affronter la société qui les attend et les compétences en écriture sont sans aucun doute essentielles car elles sont un moyen de continuer à apprendre même en dehors de l'école, en vue d'une éducation dans une optique d'éducation permanente.

## Bibliographie

- Albanese, O., Doudin, P.A. & Martin, D. (1995). *Métacognition et éducation*. Milan: FrancoAngeli.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Rédaction dans l'ensemble du programme d'études: Guide de référence pour la rhétorique et la composition*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press: WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C. & Scardamalia M., (1982). De la conversation à la composition: le rôle de l'enseignement dans un processus de développement. Dans Glaser, R. (Ed.). *Advances Instructional Psychology* vol. 2 Hillsdale (NJ) Erlbaum, pp. 1-64.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psychologie de la composition écrite*. Scandicci Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Boscolo, P. (Eds.). (1990). *Enseigner les processus d'écriture à l'école primaire*. Florence: La Nouvelle Italie.
- Boscolo, P. (1999). Écrivez des textes. Dans C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* pp. 195-220. Bologne: Il Mulino.
- Boscolo, P. (Eds). (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari: Laterza.
- Britton, J. (1983). *Langue et apprentissage*, trad. it., Rome: Armando.
- Cisotto, L. (1988). L'implicite dans le langage oral et le langage écrit des enfants d'âge scolaire: La deissi. *Psychology Review*, 1, 97-127.
- Cisotto, L. (2006). *Didactique du texte: Processus et compétences*. Rome: Carocci.
- Cisotto, L. (2009). *Rédaction et métacognition: Lignes et propositions opérationnelles*. Trente: Erickson.
- Cisotto, L. (Eds). (2015). *Écrire des textes en 9 étapes: Programme d'écriture verticale pour l'école primaire et secondaire*. Trente: Erickson.
- Colombo, A. (2011). *Pour moi: Doutes, erreurs, corrections en italien écrit*. Milan: Franco Angeli.
- Coruzzi, C. (2002). *Écriture et lecture: de l'analyse des méthodes à une approche constructiviste et interactionniste*. Florence: Arnoldo Mondadori.
- Corzo Toral, J. & Gesualdi, F. (1992). *Don Milani dans l'écriture collective*. Turin: Edizioni Gruppo Abele.
- Della Casa, M. (1994). *Rédaction de textes: Le processus, les problèmes éducatifs, les techniques*. Florence: La Nouvelle Italie.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Florence: Giunti.
- Goody, J. (1981). *La domestication de la pensée sauvage, l'a trahie*. Milan: Franco Angeli.
- Magnifico, A.M., (2010). Écrire pour qui? Cognition, motivation et public d'écrivain. *Psychologue de l'éducation*, vol. 45, n. 3, 167-184.
- Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche (MIUR), 2012, *Indications nationales pour le programme de la maternelle et du premier cycle de l'éducation*.

Orsolini, M. & Pontecorvo, C., (1991), *La construction du texte écrit chez les enfants*. Florence: La Nouvelle Italie.

Pascucci, M. (2001). *Même le chien rêvait de rêver de quelque chose. Comment aborder les livres en pré-lisant les enfants*. Âge du développement, 68 ans, 87-96 ans.

Pontecorvo, C. (1981), De la construction du système d'écriture à l'activité d'écriture. Dans M. Orsolini & C. Pontecorvo, (Ed.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp 25-53). Florence: La Nouvelle Italie.

Pontecorvo, C. (1999). *Manuel de psychologie de l'éducation*. Bologne: Il Mulino.

Parisi, D. & Conte, R. (Ed.). (1979). *Pour une éducation linguistique rationnelle*. Bologne: Il Mulino.

Teruggi, L.A. (2019). *Lire et écrire à l'école: de la recherche à l'enseignement*. Rome: Carocci.

Vygotsky, L.S. (1980). La préhistoire de la langue écrite. Dans Vygotsky L.S. (1966) *Le processus cognitif*. (trad. it.) Turin: Boringhieri.