

Etats d'AME

RÉSUMÉS
COMPTES-RENDUS
SYNTHÈSES
OUTILS
INFORMATIONS
COMMUNICATION
PORTRAIT AME

20 juin 2001

5^{eme} année, N°13

.....

Tous à vos ordinateurs pour consulter le site de l'AME.... Adresse ci-dessous.

Bonnes vacances à tous;

Et tout particulièrement à Mireille Éon pour qui celles-ci seront plus longues, puisqu'elle cesse son activité professionnelle à la rentrée. Nous lui souhaitons une bonne et longue retraite qui nous n'en doutons pas sera active.

Nous la remercions, au nom de l'association et de tous ses adhérents pour le travail qu'elle a effectué et tout le dévouement dont elle a fait preuve. Elle a démontré tout l'intérêt que revêt une association telle que la nôtre et la nécessité d'un bénévolat actif et partagé.

Merci

Le site de l'AME et ses différentes rubriques prendront réellement forme dès début septembre ... 2001 !

A la rentrée vous êtes tous invités à aller le visiter et à formuler vos observations, vos remarques, vos opinions et surtout vos suggestions afin que ce site vive et se développe.

Sa réalisation est le résultat d'un travail collégial quant à son contenu et de celui de Gérard Doidy quant à sa forme. Nous lui adressons tous nos remerciements.



SOMMAIRE

Conférence de Jean-Émile Gombert - Apprentissage de la Lecture	2 - 3
Présentation l'Association	4 - 5
Présentation d'un outil d'évaluation : le NBTL	6
Conférence Denis Allamargot	7 - 10

<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/site79/ame79>

bonnes Vacances

L'apprentissage de la lecture : un double processus d'apprentissage pour maîtriser un double code

Conférence de Monsieur Jean-Emile GOMBERT,
Professeur de Psychologie Cognitive
Université Rennes 2

au site des Deux-Sèvres de l'IUFM de Poitou-Charentes, à Niort.

En préambule à sa conférence, Monsieur Gombert précise que l'objet de son intervention porte sur les problèmes d'acquisition des codes dans la lecture, ce qui ne représente qu'un des aspects de l'apprentissage de la lecture, par rapport à d'autres aspects tels que la prise en compte des structures textuelles, etc.....

Dans un premier temps, à partir d'un travail effectué pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale, dans le cadre des évaluations d'entrée en 6ème, le conférencier au chapeau au large bord nous aida à comprendre quels sont les processus à l'oeuvre dans la reconnaissance des mots écrits.

Processus à l'oeuvre dans la reconnaissance des mots écrits.

Les épreuves ont porté sur un échantillon de 3.000 collégiens, représentatifs de la population, en tenant compte des deux indicateurs que sont l'exactitude de la réponse et de la vitesse à répondre en un temps donné.

Les épreuves portaient sur les points suivants:

- ⇒ barrer des ronds, pour évaluer la précision graphique des jeunes observés;
- ⇒ détecter des homophones dans une liste, avec des mots inventés, pour évaluer la capacité de correspondance graphie-phonie;
- ⇒ entourer l'écriture si elle correspond à l'image, avec des difficultés de lecture d'ordre
 - ◆ sémantique (le mot ne correspond pas au dessin; le mot vache pour le dessin d'un mouton);
 - ◆ orthographique du point de vue du rapport grapho-phonologique (tambron pour tambour)
 - ◆ orthographique du point de vue lexical (paille pour pelle).
- ⇒ détection lexicale dans une liste (barrer les mots qui n'existent pas);

- ⇒ entourer l'image qui correspond à la phrase;
- ⇒ barrer les mots qui ne sont pas de la même famille que le mot en gras, et montrer ainsi ses capacités à procéder à une analyse morphologique;
- ⇒ segmenter un texte d'auteur non segmenté et procéder ainsi à une analyse syntaxique.

Sur les 3.000 enfants observés, 14,9 pour cent ne possèdent pas les compétences de base en français, ce qui est proche des 15 pour cent connus sur la population nationale.

Sur ces 14,9 pour cent, les épreuves complémentaires des batteries de Monsieur Gombert permettent de dire:

- ⇒ rien du tout pour 5 pour cent des enfants observés;
- ⇒ que 2,8 pour cent des enfants ont des difficultés du point de vue de la compréhension, qui est un processus de haut niveau;
- ⇒ 2,2 pour cent des enfants sont en échec dans toutes les épreuves et présentent donc de grosses difficultés;
- ⇒ 10 pour cent ont des problèmes dans les tâches d'identification des mots écrits:
 - ◆ 2,1 pour cent sont en échec du point de vue des traitements phonologiques;
 - ◆ 7,8 pour cent réussissent les exercices, mais trop lentement; ils présentent des défauts d'automatisme dans la lecture, l'analyse. Ainsi, deux tiers des enfants en difficulté en 6ème ont des problèmes dans l'automatisation du traitement de l'écrit. Ce constat pousse donc le conférencier à avancer plus loin sur sa recherche.

Aspects importants de la lecture des mots écrits.

- ⇒ identifier les lettres;
- ⇒ être capable de faire correspondre des lettres à des sons, et donc de maîtriser le code alphabophonétique;
- ⇒ intégrer également le code graphomorphologique des mots, c'est à dire les indices indiqués plus haut qui permettent de dépasser la phonologie pour écrire.
- ⇒ le patrimoine lexical de l'enfant, le nombre de mots inconnus sémantiquement pour lui dans le texte.
- ⇒ la syntaxe, du point de vue de l'ordre des mots, ainsi que de la morpho-syntaxe (le mar-

quage de la grammaire dans les mots, tel que les accords en genre, nombre, etc....)

- Monsieur Gombert en déduit donc que, face à un mot, l'individu procède par deux voies d'accès à son lexique mental
- ⇒ il effectue un traitement orthographique, en lecture globale; l'identification des lettres du mot met en action un calcul orthographique;
 - ⇒ il effectue une analyse phonologique, après conversion grapho-phonétique, et mise en action d'un calcul phonologique.

- Cette explication n'est que modèle théorique, piste à parfaire, incomplète. Elle rencontre entre autres deux limites:
- ⇒ le voisinage orthographique de mots et les interférences que cela provoque alors entre les deux voies d'accès à l'identification d'un mot;
 - ⇒ le modèle connexioniste qui stipule (si j'ai bien compris, mais je n'en suis pas sûr) qu'il peut y avoir renforcement ou association des associations entre les deux voies, par la signification donnée aux mots dans un contexte précis: les processus orthographiques (de prise en compte des stimuli visuels que sont les écrits) se trouvent d'autant plus associés aux processus phonologiques, que les processus sémantiques et contextuels sont importants.

Importance du voisinage orthographique dans l'apprentissage de la lecture

Selon Monsieur Gombert, le voisinage orthographique et la morphologie des mots ont une place insuffisamment prise en compte par divers modèles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, entre autres le modèle qui établit des stades de développement de cet apprentissage (stade logographique de reconnaissance de logos, stade alphabétique qui utilise la médiation phonologique pour la lecture des mots), et stade orthographique. Le voisinage orthographique apporterait une facilitation des l'identification des mots chez l'apprenti lecteur. Ceci fut entre autres vérifié lors de tests qui montrèrent la diminution de l'erreur de lecture pour des non-mots qui ont des voisins orthographiques.

En conséquence, Monsieur Gombert estime indispensable que les enfants apprennent à

utiliser la morphologie des mots, lors de leurs apprentissages fondamentaux.

L'implicite et l'explicite dans l'apprentissage de la lecture

Pour conclure, Monsieur Gombert nous invite à comprendre que l'apprentissage de la lecture est plus le fait d'apprentissages implicites que de l'enseignement, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'acte pédagogique. Il en serait d'ailleurs de même pour la correction orthographique.

Ces apprentissages seraient donc le fait de l'interaction

- ⇒ d'apprentissages implicites qui dépendent des facteurs fréquentiels;
- ⇒ de l'enseignement qui vise l'installation de connaissances explicites, contrôlées; une telle fréquentation explicite de l'écrit accélérera les apprentissages premiers.

En conséquence, le rôle de l'enseignant devient d'installer des instances de contrôle pour permettre de corriger les automatismes inappropriés. Si les connaissances explicites s'oublent, les connaissances implicites résistent à l'oubli. L'apprentissage est donc une perpétuelle interaction entre l'explicite et l'implicite chez l'individu.

Jean-Pierre Chevalier



Rappel

La liste de diffusion ame79@egroups est un moyen simple et rapide de communiquer entre nous. Il serait intéressant que son utilisation se développe.

Dans la rubrique « Fichier » du site :

<http://www.egroups.fr/group/ame79> sont à votre disposition les derniers ETATS D' AME ET AMALGAME ainsi que le compte rendu de la conférence de J.E Gombert. A vous d'y disposer d'autres documents intéressants les adhérents de l'AME.

EGROUPS a été racheté par YAHOO ce qui pour le moment ne change rien à son utilisation. Si des changements intervenaient je vous le ferai savoir par courriel le plus tôt possible.

Éric Surault

L'ASSOCIATION des Maîtres E en Deux - Sèvres

➤ Création de l'association

L'Association **AME 79** a été créée en 1995 par un groupe de Maîtres E qui se réunissaient déjà régulièrement pour échanger sur leurs pratiques professionnelles.

➤ A.M.E. aujourd'hui

Son **Siège Social** : R.A.S.E.D.
1, rue Paul Bert
79100 THOUARS

Le **Bureau** : Présidente : Valérie BLIN
Vice-président : Alain GAUFRETEAU
Secrétaire : José REMONDIERE
Secrétaire-adjointe : Mireille EON
Trésorier : Éric SURAULT
Trésorière-adjointe : Claudette LONJOUT

Le **Conseil d'Administration** : Jean-Bernard RIBY, Viviane CARAMIGEAS, Jacqueline KOVATCHITCH et les membres du bureau.

L'association compte actuellement **31 adhérents**.

L'**adhésion** est de 150 f par an. Elle permet de recevoir la revue de l'association : "États d'A.M.E.", et donne une **entrée gratuite** aux conférences organisées par l'A.M.E. 79.

Pour nous contacter : REMONDIERE José
33 bis, Avenue du Mal De Lattre
79000 NIORT
e-mail : jose.remondriere@ac-poitiers.fr

Adresse du futur **site internet** de l'association :

<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/site79/ame79>

➤ Les raisons de l'AME

L'AME s'est donné comme raisons d'être :

INFORMER

- ❖ Diffuser toute information pouvant intéresser les Maîtres E (dates de conférences, publications, etc.)
- ❖ Inviter des chercheurs ou des formateurs à animer des conférences
- ❖ Organiser la circulation entre tous les adhérents de documents et de matériels spécifiques au moyen d'une mallette
- ❖ Publier un compte-rendu de toutes les conférences qui concernent l'Adaptation et l'Intégration Scolaire
- ❖ Mettre en place une bibliothèque AIS

FACILITER LA COMMUNICATION

- ❖ Être en contact avec les associations de Maîtres G et de Psychologues des Deux-Sèvres
- ❖ Être en contact avec les associations de Maîtres E des départements limitrophes ainsi qu'avec la F.N.A.M.E., Fédération Nationale des Associations de Maîtres E.
- ❖ Organiser des rencontres entre maîtres spécialisés
- ❖ Publier un bulletin trimestriel "États d'A.M.E."
- ❖ Contacter les stagiaires en formation au C.A.A.P.S.A.I.S. option E

ÊTRE UN INTERLOCUTEUR

- ❖ Relayer les besoins en formation des Maîtres E auprès de l'administration lors de la mise en place du Plan Départemental de formation

➤ A.M.E. cette année

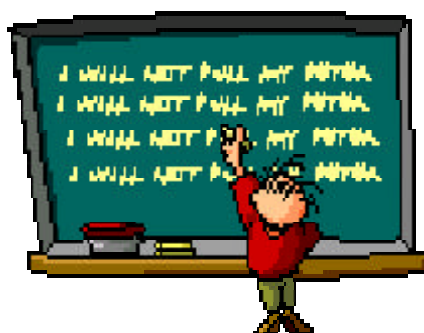
Trois conférences organisées avec :

- D. Alamargot « La production d'écrits d'après la psychologie cognitive », le 20/12/00
- J. Fijalkow « La dyslexie le retour », le 20/03/01
- J.-P. Hatrel « Les troubles de la pensée chez l'enfant », le 30/05/01

La parution de trois bulletins « États d'A.M.E. »

Des réunions de travail des groupes sud et nord

La mise en place d'un site internet pour l'association avec l'aide de l'I.U.F.M.



TEST DES COMPETENCES VERBALES ET METALINGUISTIQUES

NBTL

Auteurs : Jean-Claude ANGLADE
Françoise RAVARD
Jean-Claude RAVARD

Éditions et Applications Psychologiques (EAP)

A titre indicatif, **prix 1998** : Manuel d'instructions
287F

450F Images et carnet illustré

25 feuilles de notation 85F

Description proposée par l'éditeur :

S'appuyant sur un cadre théorique inspiré des travaux du professeur A. Khomsi, cette épreuve conduit à dépister très tôt, dès la moyenne section, les enfants souffrant d'un retard de parole et de langage. Outre le dépistage, ce test propose de différencier les enfants dont le retard de parole et de langage nécessite l'intervention d'un orthophoniste, de ceux dont les difficultés peuvent être prises en charge dans le cadre du RASED.

Age : 4 ans 6 mois à 7 ans 6 mois

Passation : individuelle

Temps : 12 minutes

Démarche

Le test des compétences verbales et linguistiques comprend cinq épreuves mettant en œuvre une compétence linguistique particulière.

1- Articulation :

Cette épreuve met en évidence les troubles articulatoires, leur nature et leur ampleur, à partir de dessins en couleur présentés à l'enfant.

2- Compréhension :

Elle évalue le niveau de compréhension du langage parlé à partir de la présentation à l'enfant de planches illustrées. L'enfant est amené à répondre à des questions concernant la situation représentée.

3- Répétition de phrases :

De longueurs inégales et de difficultés syntaxiques diverses.

4- Récit :

A partir d'une bande dessinée, ce sub-test évalue l'activité cognitive mise en œuvre pour tirer du sens d'un message visuel fragmenté en séquences chronologiques.

5- Épreuve des images séquentielles :

Il s'agit de remettre en ordre une série d'images, puis d'inclure une image supplémentaire dans la série ordonnée.

Le NBTL peut être utilisé en début de prise en charge pour situer les difficultés de l'enfant puis, en re-test, tout au long du travail pour quantifier les progrès de manière objective.

Ce que j'apprécie dans ce test :

- C'est justement qu'il permet d'extraire des critères objectifs quant à l'appréciation du langage d'un enfant et de les replacer ensuite dans un étalonnage.

- Les épreuves de compréhension et d'articulation (connaissance du lexique) peuvent compléter, soit l'O52 (versant langage), soit des épreuves logico-mathématiques ou le PAMS (catégorisation, rangement, compréhension inférentielle)

- L'épreuve récit à partir d'une B.D. propose une analyse poussée du récit et peut être utilisée pour éclairer la rubrique « mise en relation des informations » du MEDIAL CP.

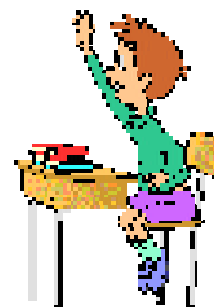
La correction du récit comprend une analyse :
du contenu (les idées)

de la syntaxe (complexité + qualité syntaxique)
des fausses perceptions (interprétation erronée des illustrations)

de l'enchaînement logique du récit

Cette grille peut être reprise pour analyser tous les récits produits par les enfants (oraux et écrits), là aussi, elle permet d'objectiver des critères précis.

Valérie Blin



LA PRODUCTION D'ECRIT

« Produire des messages complexes »

Compte-rendu de la conférence de
Denis ALAMARGOT

Parthenay – le 20 décembre 2000

« On a fait beaucoup de travaux sur la dyslexie, la dysorthographe, mais on a pour le moment peu de choses, tant au niveau du terrain qu'au niveau de la recherche, sur la production d'écrit et le développement de la production d'écrit.

- Pour produire un texte de façon experte, il faut environ 15 années de travail et d'apprentissage au cours desquelles l'apprenti va rencontrer un certain nombre de difficultés.

Lorsqu'on rédige, on a en mémoire à long terme trois types de connaissances :

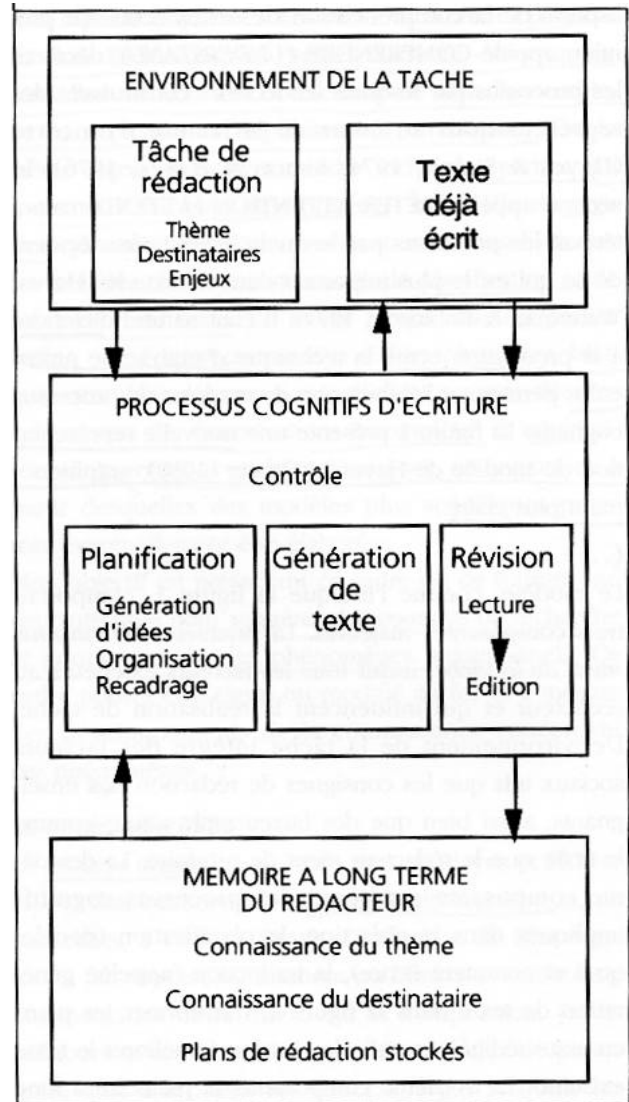
- les connaissances linguistiques,
- les connaissances référentielles (du domaine : ce sur quoi porte le texte),
- les connaissances pragmatiques (celui à qui je m'adresse, celui qui n'est pas là ⇒ visée communicative).

Le problème, c'est que quand on écrit, ces trois types de connaissances doivent être utilisés de façon simultanée.

On peut alors avoir cette définition : « écrire un texte, c'est transformer une représentation référentielle non linéaire en une trace linguistique linéaire permettant d'atteindre sur le plan pragmatique une visée communicative. »

Se pose le problème de savoir par quoi je commence, par quoi je continue. Pour formaliser cela, on va créer des modèles de production d'écrits. Le premier modèle date de 1980. Pour ce qui est de la production d'écrit, les études sont plus difficiles et plus longues à mettre en œuvre.

Le premier modèle fut le modèle d'HAYES et FLOWER, en 1980 (extrait de *La production de textes* de PIOLAT et PELISSIER)



Le modèle de Hayes & Flower (1980) redessiné pour une plus grande clarification.

Planifier, c'est imaginer du texte. }
Générer, c'est produire de l'écrit. } les processus
Réviser, c'est relire, revoir. }

Parmi les sous-processus, on a la réorganisation, c'est-à-dire qu'il faut mettre de la cohérence dans ce qu'on écrit. C'est une phase préalable à l'écriture.

Le processus de révision est difficile pour les élèves.

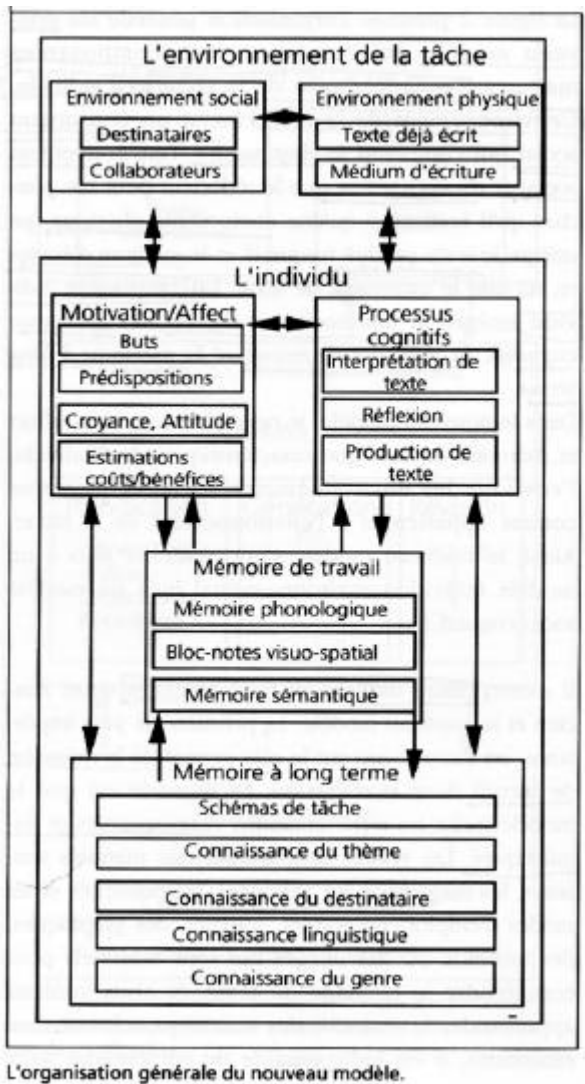
Pour ce qui est de l'environnement de la tâche, c'est ce qu'on va travailler en particulier à l'école. Même si on a assez peu d'entrées (le thème, les destinataires, les enjeux).

Dans la production de texte, on a aussi tout un travail de compréhension. Celui qui écrit revient sans cesse sur le texte déjà écrit.

Ce modèle est un modèle d'expert.

En 1996, HAYES va revoir son modèle après différentes recherches et propose de complexifier son modèle :

(tiré de *La production de textes* de PIOLAT et PELLISSIER)



L'organisation générale du nouveau modèle.

Dans l'environnement de la tâche, il a complexifié en ajoutant l'environnement social (pourquoi écrit-on ?). On parle toujours des destinataires, mais aussi des collaborateurs. Il s'intéresse aussi au médium d'écriture (crayon ou clavier).

On trouve aussi la composante individuelle. Là, on ne parle plus de révision, mais d'interprétation du texte. De plus, l'élève ne planifie plus, mais il réfléchit (on est sûr de la résolution de problème).

Hayes rajoute aussi la question de la motivation et

des affects (buts, prédispositions, croyances et attitudes, estimation du coût et des bénéfices).

On peut faire écrire à des élèves sans qu'ils sachent vraiment à quoi ça sert d'écrire.

Hayes ajoute aussi le rôle de la mémoire de travail (mémoire à court terme). C'est le centre de l'attention, de la conscience. Cette mémoire a différents registres qui tous doivent fonctionner en même temps (l'aspect phonologique, psychosocial, sémantique, ...).

La mémoire de travail est limitée à 6 ou 7 éléments, et elle est parfois déficiente.

Concernant la mémoire à long terme, Hayes a ajouté les connaissances procédurales (schéma de la tâche) → « comment je fais pour monter mon texte ? »

Chacune de ces « boîtes » est une entrée possible pour l'enseignant et une entrée pour la remédiation.

Si on veut évaluer sérieusement un texte, on doit évaluer chacune de ces phases, ce qui n'est pas possible quand on a une classe.

On a deux méthodes pour évaluer :

• LA METHODE OFF-LINE :

- analyse des produits linguistiques (lexique, syntaxe, marques textuelles) ;
- analyse sémantique (relations entre les unités de sens, analyse propositionnelle, par unités d'idées) ;
- analyse de l'organisation des contenus (relations sémantiques entre les propositions ou les unités d'idées, adaptation des lois d'organisation des réseaux sémantiques : nombre d'idées et organisation de celles-ci)

♦ LA METHODE ON-LINE : (pendant que le scripteur écrit) On peut étudier cela avec des ordinateurs, comme par exemple, la méthode de la tablette à digitaliser : le crayon a été appliqué à quel endroit ? pourquoi il y a des allés, des retours ?

On pense que plus les pauses vont être importantes, plus les traitements vont être importants. On arrive ainsi à avoir l'évolution mentale du rédacteur pendant la production.

Une autre technique, mise au point par KELLOG, permet de mesurer l'attention que porte un enfant à la tâche à un moment donné.

Lorsque l'enfant est engagé dans un processus difficile, lourd, on envoie régulièrement un petit « bip » et on lui demande d'appuyer à ce moment sur un bouton.

On note que lorsque l'enfant est engagé dans un processus qui demande des efforts, le temps de réaction est plus long.

On observe alors les moments de difficultés lors de la production du texte.

Une troisième technique, qui est travaillée en ce moment, est basée sur l'analyse des mouvements oculaires (avec analyse des saccades oculaires).

Si on regarde l'activité rédactionnelle de très près, on se rend compte que, dans un temps donné, l'enfant de 14/15 ans passe du temps pour écrire, pour relire, pour se poser.

On ne sait pas bien si la relecture entraîne d'autres activités telles que des activités de révision.

LE DEVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE DANS L'ACTIVITE DE REDACTION DE TEXTE

1/ Le développement des connaissances en jeu dans le modèle de production :

Globalement, on dit que l'écrit vient de l'oral. Mais, à un moment, l'écrit devient spécifique.

On peut se demander si l'écrit est de l'écrit. Par exemple, recopier son prénom n'est pas de l'écrit, c'est pictural. On a de l'écrit quand on a une correspondance graphème/phonème, quand on sait que ce qui est écrit correspond à ce qui est dit et le contraire (par exemple, dans la dictée à l'adulte).

On note globalement 4 différences entre l'écrit et l'oral :

- A l'écrit, il n'y a pas d'interlocuteur. Le lecteur n'est pas là ; il n'y a pas de retour immédiat de sa propre production.
- Le rythme de production : à l'oral, ça va vite ; à l'écrit, on a du temps pour des traitements supplémentaires.
- Il y a des formes verbales spécifiques de l'écrit (pas de répétitions, reprises anaphoriques, ...)
- A l'écrit, le texte est écrit sous les yeux ; on a la trace sur laquelle on peut revenir facilement. On peut réviser à chaque moment.

2/ Le développement des connaissances lexicales :
Vers 6 ans, un enfant a à peu près 2500 mots (c'est 10 fois moins que 10 ans plus tard)

Il ne faut donc pas négliger la question du vocabulaire. En fournissant du vocabulaire, on aide pour améliorer la richesse lexicale, mais aussi parce qu'on soulage l'enfant qui peut progresser dans les autres domaines :

- Le développement des connaissances syntaxiques (entre 7 et 10 ans)

- Le développement des outils linguistiques textuels
 - ponctuation (., ?)
 - connecteurs (et, puis, ensuite, ...)

On a généralement un décalage de 2 ans entre la compréhension et l'utilisation en production de textes (pour la ponctuation, les connecteurs, ...).

On peut aussi fournir ces connecteurs faciliter l'écriture.

- L'acquisition de la typologie textuelle :

- . texte narratif (Fayol, 1985)
- . texte descriptif (Alamargot, 1997)
- . texte procédural/texte injonctif (Holland, 1987)
- . texte argumentatif (Coirier 1996. Golden 1996)

- L'acquisition des procédés rhétoriques de plus en plus complexes.

- Le développement des connaissances pragmatiques :

- nécessaire décentration pour prendre en compte le lecteur
- prise en compte du destinataire : effet positif quel que soit l'âge.

- Le développement des connaissances référentielles :

- enrichissement de la base des connaissances référentielles
- élaboration plus ou moins hiérarchisée.

On peut ensuite travaillé sur le développement des processus impliqués. On peut avoir différentes stratégies.

D'abord, l'enfant doit avoir une représentation mentale de la tâche.

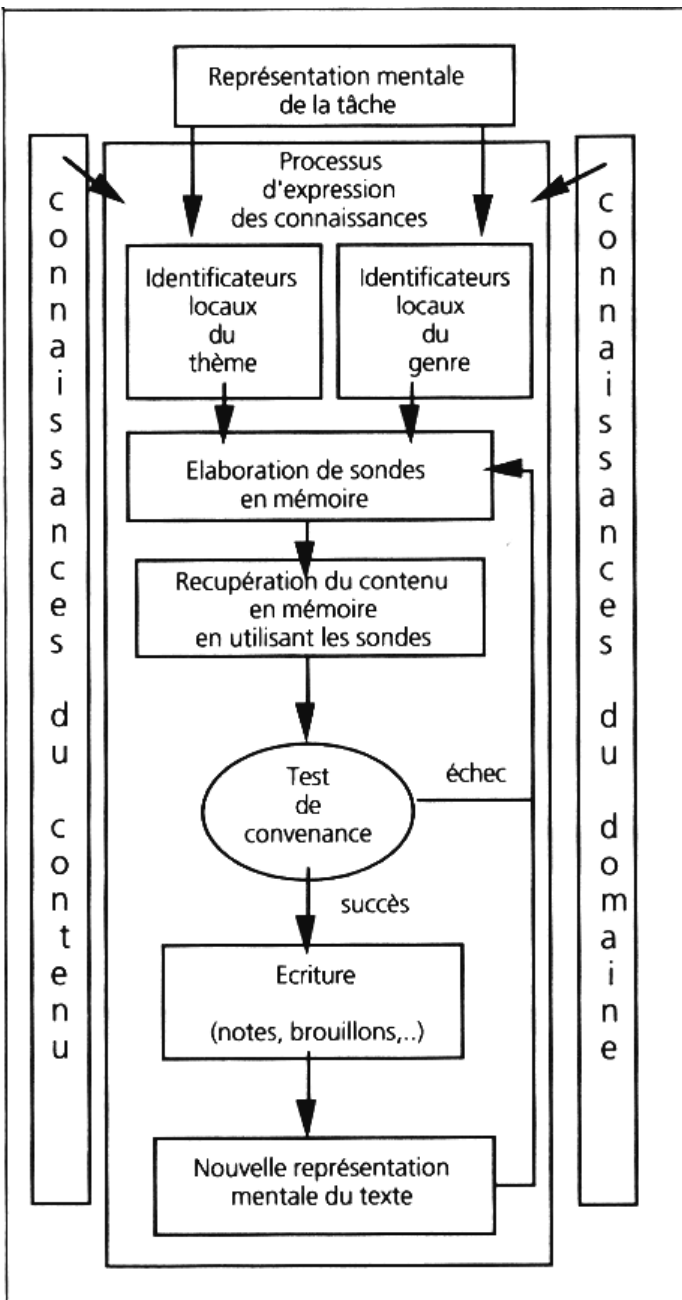
A partir de ce moment là, il a besoin d'avoir des connaissances sur le texte, et des connaissances linguistiques. (« J'identifie le thème, le type de texte, ... », « j'écris pour moi »).

On a ici un seul traitement, sans planification. On a

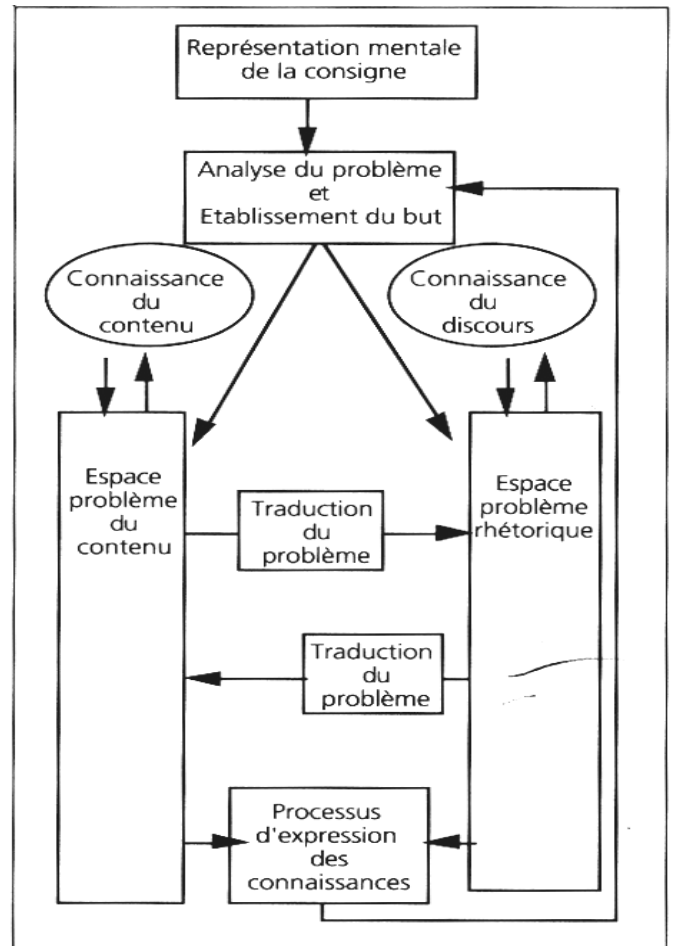
ETATS D'AME

juste un « test de convenance », où l'enfant se demande s'il va ou non écrire telle ou telle idée. Ce qui s'opère entre 8 et 9 ans et jusqu'assez tard (15 à 16 ans), c'est qu'on passe de cette stratégie des **connaissances racontées** (cf. Tableau 1 «Stratégies des connaissances racontées» – Bereiter et Scardamalia (1987)) à une stratégie des **connaissances transformées** (cf. Tableau 2 «Stratégies des connaissances transformée» - Bereiter et Scardamalia (1987)).

Tableau 1 : (issu de *La production de textes* de PIOLAT et PELISSIER)



Processus d'expression des connaissances. (d'après Scardamalia & Bereiter, 1987).



Structure du modèle de transformation des connaissances.

Préalablement à l'expression, on peut instaurer des activités liées à la connaissance du lecteur, à l'analyse du problème, à la représentation de la consigne, de l'espace rhétorique. C'est la planification qui n'est efficace et opérationnelle vers 14/15 ans. On peut travailler cela par l'écriture collaborative. Par exemple, proposer une activité on tient le stylo (le maître), et 2, 3, ou 4 enfants proposent leurs idées. »

Références et bibliographie :

PIOLAT, A. & PELISSIER, A. (1998) *La rédaction de textes : approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L (2001) *Thought the models of writing*. Boston, Dordrecht, New York : Kluwer Academic Publishers

A paraître

ALAMARGOT, D & CHANQUOY, L *Les modèles de rédaction de textes*. In M. FAYOL : *Production du langage : traité des sciences cognitives* . Hermès José Remondière