



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

APPRENDRE À ÉCRIRE ET À RÉDIGER

COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ?

NOTES DES EXPERTS

14 et 15 mars au lycée Jean Zay à Paris

En partenariat avec :



Le **café** *pédagogique*

SOMMAIRE

.....	1
VARIÉTÉ DES ÉCRITS	3
COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À PRODUIRE DES TEXTES ?	4
PEUT-ON TRAVAILLER L'ÉCRITURE DANS TOUTES LES DISCIPLINES SCOLAIRES ?	12
LE BROUILLON : QUELLE UTILISATION POUR QUELS RÉSULTATS ?	24
COMMENT ÉVALUER LES ÉCRITS ET LES ÉCRITS DE TRAVAIL ?	34
PREMIERS ÉCRITS	45
COMMENT LES ÉLÈVES APPRÉHENDENT-ILS L'ÉCRITURE, AVANT MÊME TOUT ENSEIGNEMENT ?	46
MANUSCRITE OU NUMÉRIQUE : PEUT-ON CHOISIR ENTRE DIFFÉRENTES FORMES D'ÉCRITURE ?	54
COMMENT LES ÉLÈVES APPRENNENT-ILS L'ORTHOGRAPHE ?	62
ÉTUDE DE LA LANGUE ET PRODUCTION ÉCRITE.....	69
QUELLES SONT LES RELATIONS ENTRE LECTURE ET ÉCRITURE POUR L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE ?	70
COMMENT INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE ?	78
ENSEIGNER LA GRAMMAIRE PEUT-IL CONTRIBUER À L'AMÉLIORATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE ?	93
PEUT-ON INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE DANS LA PRODUCTION DE TEXTES ?	105
NOUVELLES PRATIQUES D'ÉCRITURE	113
QUELS DISPOSITIFS PERMETTENT D'ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES ?	114
COMMENT INTÉGRER LES OUTILS NUMÉRIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ?	128
PEUT-ON MOBILISER LES PRATIQUES HORS ÉCOLE L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE ?	134

VARIÉTÉ DES ÉCRITS

COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À PRODUIRE DES TEXTES ?

Denis ALAMARGOT

Professeur à l'Université Paris-Est Créteil

Enseigner la production écrite : enjeux sociétaux et individuels

Dans la vie quotidienne de nos sociétés, l'écriture occupe une place de plus en plus importante, en partie en raison du développement des technologies numériques. La production écrite relève aujourd'hui de formats variés (listes, blogs, SMS, e-mails, tweets, lettres administratives, lettres personnelles, rapports d'entreprise, textes juridiques, articles de presse, articles scientifiques, ouvrages, blogs, pages internet, etc.) et peut être opérée selon différentes modalités (manuscrite, dactylographique, synthèse vocale), dans différents contextes (privé, scolaire, académique, professionnel, etc.), avec différents supports (papier, tablette, moniteur d'ordinateur). Dans le contexte éducatif, la production écrite fait l'objet d'un apprentissage long et formel nécessaire à l'appropriation des caractéristiques du code écrit, et de son usage fonctionnel et communicationnel. La maîtrise de la production écrite et de ses différentes composantes (graphomotrices, orthographiques et rédactionnelle) s'avère ainsi déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel.

Après une définition de la production écrite selon une approche cognitive, nous dresserons un bilan des principaux apports des travaux réalisés en psychologie cognitive, susceptibles d'alimenter la didactique du français et les pratiques enseignantes avant de conclure sur les perspectives d'amélioration de l'apprentissage de la rédaction.

La production écrite selon une approche cognitive

Une activité dite complexe

Telle que définie par la psychologie cognitive, la production écrite nécessite le traitement par différents processus mentaux d'un ensemble de représentations : conceptuelles (notamment le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), pragmatiques (permettant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du contexte), linguistiques (relatives aux connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, etc.) et motrices (permettant la réalisation de la trace écrite ; cf. Alamargot et Chanquoy, 2001; Chanquoy et Alamargot, 2015 pour une synthèse). Considérée dans son ensemble, l'activité est souvent jugée complexe car elle suppose la gestion articulée en mémoire des différents traitements permettant : d'élaborer le contenu du texte (par des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre) ; de choisir des formes linguistiques adaptées aux idées récupérées (choix du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.) ; de programmer et réaliser les mouvements moteurs nécessaires à l'apparition de la trace écrite, et de mettre éventuellement en œuvre des activités de révision (relecture et de correction) de la trace. Cette complexité est accrue par le fait que la production écrite est, en général

ou la plupart du temps, une activité monogérée, obligeant le scripteur à élaborer des hypothèses quant à la lisibilité et la clarté de son message en l'absence de destinataire, ou encore à détecter seul des erreurs, par exemple d'orthographe, en l'absence d'un relecteur.

Développement de la production écrite chez l'enfant

Contrairement à la production orale, la production écrite repose entièrement sur un apprentissage. De ce fait, elle est susceptible d'amélioration permanente, y compris chez l'adulte. Comme le soulignent Scardamalia et Bereiter (1991), l'expertise en production écrite a ceci de particulier qu'elle entraîne une complexification des traitements et un allongement de la réalisation, contrairement à la majorité des activités pour lesquelles les traitements sous-jacents se simplifient avec la pratique (par exemple, le lecteur expert décode et comprend plus rapidement). Deux mécanismes sont impliqués dans le développement de l'expertise, se remplaçant progressivement dans le temps. Majeure au début de l'apprentissage, l'automatisation des niveaux de traitement graphomoteurs et - pour une part - orthographiques, laissent progressivement la place à l'élaboration de stratégies rédactionnelles de plus en plus complexes, intégrant un nombre croissant de contraintes. Ainsi, le développement de la production écrite consiste autant à améliorer un traitement donné qu'à instaurer de nouveaux modes de traitement, impliquant de nouvelles procédures ou/et stratégies.

Cette évolution des traitements a été décrite chez l'enfant (entre 6 et 14 ans) par Bereiter et Scardamalia (1987) puis Berninger et Swanson (1994). Ces travaux montrent l'élaboration et l'articulation progressives, avec l'âge et l'apprentissage scolaire, des composantes de la production écrite. Dans ce contexte, l'apprentissage de la formulation joue un rôle central et déterminant. La préoccupation première des jeunes rédacteurs, selon Berninger et Swanson (1994), relève, en premier lieu et durant plusieurs années, de la gestion adéquate des traitements graphomoteurs et orthographiques dans le but de produire une trace écrite correcte. Ce n'est que plus tardivement, vers la fin du primaire et première partie du secondaire, que les processus de révision et de planification, alors pleinement opérationnels, vont permettre d'appréhender des empan de textes plus larges (Bereiter et Scardamalia, 1987).

L'orthographe au cœur de la production écrite

Définie comme l'ensemble des normes et règles qui caractérisent l'écriture d'une langue, l'orthographe, lexicale et grammaticale, est au cœur de la production écrite et de son développement. Nous ne détaillerons pas ici l'orthographe lexicale (voir Sénéchal, *Notes des experts*, Cnesco, 2018).

Concernant l'orthographe grammaticale, les recherches restent moins nombreuses et, dans une certaine mesure, moins avancées que les recherches dans le domaine lexical (Fayol et Jaffré, 2008 ; Fayol et Brissaud, 2018). Basée en français écrit sur une morphologie flexionnelle plus ou moins silencieuse, la dépendance entre les constituants de la phrase serait sous-tendue chez l'adulte par des traitements automatisés (par exemple, la règle du pluriel) et des traitements contrôlés de supervision. L'étude des erreurs d'attraction (e.g. le chien des voisins mangent ; pour les phrases de type Nom1 de Nom2 Verbe) montre une perméabilité de ces traitements aux caractéristiques sémantiques et/ou phonologiques des constituants, ainsi qu'une dépendance aux ressources mémorielles. Selon le contexte, la supervision ne disposerait pas des indices et/ou des ressources

nécessaires pour inhiber lorsque nécessaire l'application de règles conduisant à un résultat erroné. Si la présence de cette supervision a été attestée à différentes reprises (Largy, Cousin et Dédeyan, 2005 pour une synthèse), les questions de la localisation et du fonctionnement de ce mécanisme restent implicites ou ne sont que rarement posées. La nécessité d'une étude de la production en temps réel, et en particulier des latences et débits de production, s'impose pour approcher plus directement l'intervention du contrôle. En complétant l'analyse classique des erreurs par l'analyse des pauses et débits caractérisant les phrases correctes, Largy et Fayol (2001) ont précisé la localisation de la supervision. Ils ont mis en évidence un ralentissement lors de l'écriture de la flexion du verbe, dans la situation la plus contrainte de production de phrases (*ie.* lorsque le nom est au singulier et le nom local est au pluriel – condition dite « SP » - le chien des voisins mangent). Ce ralentissement témoignerait de la présence plus marquée de la supervision, limitant l'erreur d'attraction plus fréquemment commise dans cette condition. Alamargot, Flouret, Larocque, *et al.* (2015) ont précisé le fonctionnement de cette supervision et son évolution avec le niveau scolaire (CE2, CM2 et terminale) en analysant les mouvements oculaires (fixations régressives sur le groupe nominal sujet) et graphomoteurs, pendant la production de la flexion du verbe. Les résultats indiquent que dans le cas d'une réussite de l'accord, ce sont les élèves les plus jeunes, ici de CE2, qui doivent procéder à des fixations régressives pour ré-encoder en mémoire le nombre du groupe nominal. La question des conditions de déclenchement de cette procédure et de son entraînement chez les plus jeunes reste posée.

Principaux apports de la psychologie cognitive pour l'enseignement de la production écrite

Dans le contexte scolaire, la psychologie cognitive de la production écrite relève d'une approche complémentaire de celle de la didactique du français, en ce sens qu'elle est moins centrée sur le contenu et les modalités de son enseignement, que sur l'apprenant susceptible d'intégrer le contenu enseigné. La psychologie cognitive a pu ainsi fournir, au long de près de 40 années de recherche dans le domaine, un ensemble d'apports scientifiques dont certains ont pu être utilisés pour concevoir des interventions didactiques et pédagogiques.

Le premier apport, essentiel, de la psychologie cognitive, dès lors qu'elle s'est intéressée à la production écrite à partir des années 1980, a été de proposer une analyse non pas seulement de la trace écrite, mais également de l'activité sous-tendant la production de cette trace. Le modèle d'Hayes et Flower (1980), qui consigne les principaux processus rédactionnels, peut être considéré comme la première démarche en ce sens. Simple et heuristique, ce modèle continue d'influencer les pratiques, notamment pour l'enseignement d'une démarche rédactionnelle en étape, supposant d'abord de planifier, puis de formuler et enfin de réviser son texte (Garcia-Debanco et Fayol, 2002). Cette persistance de la référence au modèle d'Hayes et Flower (1980) est étonnante car ce modèle - outre le fait qu'il conçoit une mise en œuvre, non pas en étape, mais interactive et stratégique des processus - reste très peu explicite quant aux traitements orthographiques sous-tendant la formulation ; ne tient pas compte de la graphomotricité ; n'aborde pas les questions d'acquisition et d'apprentissage, et n'évoque pas réellement les contraintes exercées par la mémoire de travail et la limitation de la capacité attentionnelle, sur la mise en œuvre des processus. Alors que les modèles de production écrite élaborés ultérieurement par Scardamalia et Bereiter (1987) puis Berninger et Swanson (1994) comblent chacune de ces lacunes, ils sont rarement considérés pour

alimenter ou régénérer les pratiques. Ce point mérite sans aucun doute réflexion quant à l'articulation entre psychologie cognitive et didactique.

Le second apport de la psychologie cognitive a été, à partir des années 1990, de situer les processus de production écrite au sein d'un modèle de traitement de l'information, composé classiquement de différents registres mémoriels (*i.e.* mémoire sensorielle, mémoire de travail, mémoire long-terme) et caractérisé par une capacité attentionnelle limitée, contraignant le maintien et le traitement des représentations (Chanquoy et Alamargot, 2002, pour une synthèse). Dans ce cadre, la théorie capacitaire, adaptée à la production écrite par Mc Cutchen (1996), conduit à concevoir une compétition entre les processus les plus exigeants sur le plan attentionnel. Au cours de l'activité, la mise en œuvre d'un processus peut alors s'opérer au détriment d'un autre, conduisant à des ralentissements dans le déroulement des traitements et/ou à la production d'erreurs. L'intérêt majeur de la théorie capacitaire est d'offrir un nouveau cadre d'interprétation des performances et des erreurs. Par exemple, il a été montré à différentes reprises et à différents âges, qu'une part des erreurs d'orthographe réalisées au cours de la rédaction d'un texte ou d'une dictée pouvaient être la conséquence indirecte de traitements graphomoteurs trop coûteux, captant des ressources attentionnelles au détriment des processus orthographiques (Fayol et Miret, 2015; Pontart, Bidelet, Lambert, Morisset, Flouret, et Alamargot). La prise en compte de cette compétition conduit - ou devrait conduire - à toujours associer l'évaluation des productions des élèves à une évaluation de l'efficacité des processus en cours d'acquisition, de telle sorte à diagnostiquer la cause fonctionnelle des erreurs et procéder à une intervention adaptée. Ainsi, la réduction d'un certain nombre d'erreurs d'orthographe supposerait une intervention non pas en orthographe mais en graphomotricité dont il s'agirait de réduire le coût par un entraînement ou un dispositif adapté. De même, raisonner dans le cadre de la théorie capacitaire permet de comprendre les effets parfois négatifs d'outils numériques comme le clavier d'ordinateur qui peut susciter des performances rédactionnelles moindres, en raison de la surcharge attentionnelle qu'il entraîne chez des élèves non formés à la dactylographie (Connelly *et al.*, 2007).

Le troisième apport de la psychologie cognitive est issu des travaux portant sur l'automatisation des traitements (Anderson, 1993) et qui s'appliquent particulièrement bien aux processus de bas niveaux comme la graphomotricité et certaines procédures orthographiques. Il est ainsi possible de concevoir des situations d'entraînements dont l'intérêt est de réduire le coût de ces processus, au profit de traitements de plus haut niveau, selon les principes là encore de la théorie capacitaire. L'automatisation suppose toutefois une pratique régulière, fréquente, étalée sur une longue durée - à l'instar d'une activité sportive, artistique ou musicale. Il est frappant à ce titre de constater que le temps dédié à l'apprentissage de la production écrite - et notamment de la graphomotricité, voire de l'orthographe - à l'école est souvent insuffisant face aux exigences de l'automatisation et de la mémorisation qui suppose une pratique fréquente et régulière. L'inadéquation entre le temps scolaire et le temps d'apprentissage humain, pour certaines activités, mérite ici aussi réflexion.

Le quatrième apport de la psychologie relève de la méta-cognition et de la mise en œuvre stratégique des processus. L'application, à la production écrite, des travaux portant sur la métacognition et la régulation des activités, a conduit à l'élaboration de modèles de gestion de la production écrite (*cf.* par exemple le modèle de Butterfield, Hacker et Albertson (1996), qui formalisent les processus et représentations en jeu dans la supervision (analyse du résultat des

traitements, de la trace écrite en fonction des buts de production) et le contrôle (engagement d'un processus, selon les résultats de la supervision et l'analyse de l'écart au but). Les questions de la détection-correction des erreurs au cours de la production, ou encore plus largement, de l'évaluation-révision au cours de la rédaction, ont pu être ainsi abordées et des enseignements explicites parfois éprouvés (cf. par exemple le modèle d'apprentissage de la production écrite « *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* » développée par Graham et Harris, 1996).

Le cinquième apport de la psychologie cognitive concerne la notion de développement, plus précisément, dans le cas de la production écrite, des conceptions relatives à l'acquisition, l'apprentissage et l'accès à l'expertise. A l'instar des différents courants traversant la psychologie du développement, l'apprentissage de la production écrite peut être conçu selon des stades, des étapes ou encore une sélection opportune de stratégies (développement par vagues). Le caractère componentiel de la production écrite fait que ces différentes modalités de développement peuvent se côtoyer selon les traitements impliqués dans les trois composantes. Ainsi le développement du contrôle du geste graphomoteur peut-être conçu comme une succession de stades, où le contrôle rétroactif visuo-kinesthésique sera remplacé, aux alentours de 8-9 ans, par un contrôle proactif, avec l'installation en mémoire des programmes moteurs. La conception de l'apprentissage de l'orthographe, quant à elle, a évolué d'une conception étapiste désormais obsolète (Frith, 1985 : trois étapes logographique, phonologique et orthographique) vers un développement par vagues (reposant sur différentes stratégies phonologiques, graphémiques, orthographiques concomitantes), et des mécanismes d'apprentissage implicite (Sénéchal, *Notes des experts*, Cnesco, 2018).

Enfin, l'accès à l'expertise rédactionnelle est généralement conçu comme une complexification progressive de stratégies de planification et de révision.

Le sixième apport de la psychologie cognitive est transversal, car méthodologique. Héritière de la tradition empiriste, issue de la psychologie expérimentale, la psychologie cognitive a développé des méthodes d'analyse en temps réel de la production écrite qui permettent de décrire la mise en oeuvre des processus. Ainsi, depuis la parution en 1980 du modèle princeps d'Hayes et Flower, les recherches en production de textes ont procédé à des analyses de plus en plus fines des processus impliqués et la question de la gestion des traitements est devenue centrale (Alamargot et Chanquoy, 2001, 2011 pour une synthèse). Cet intérêt pour la dynamique des processus et des conditions de leur mise en oeuvre a été soutenu par l'amélioration des outils et techniques d'investigations expérimentales, notamment des paradigmes en temps réel. Ces paradigmes consistent à étudier l'engagement et/ou le coût des traitements rédactionnels à partir des caractéristiques temporelles du déroulement de l'activité. Les protocoles verbaux, les temps de réaction à des signaux et l'analyse des pauses et débits au cours de l'écriture constituent les trois paradigmes d'analyse en temps réel de la production écrite. Complémentaires, ces paradigmes cernent des aspects différents des traitements rédactionnels. L'avantage du paradigme des pauses et débits est de ne pas être contraignant pour le rédacteur. En n'imposant aucune interruption (contrairement aux principes de la double et triple tâche), ni activité mentale supplémentaire (contrairement aux protocoles verbaux), la méthode ne perturbe pas la mise en oeuvre des traitements rédactionnels et permet une analyse continue de leur déroulement (Maggio, Lété, Chenu, Jisa, et Fayol, 2012). L'adjonction du recueil des mouvements oculaires à celui des mouvements du crayon (dispositif *Eye and Pen* : Alamargot,

Chesnet, Dansac et Ros, 2006), offre de nouvelles perspectives concernant l'interprétation des pauses d'écriture et l'étude la lecture au cours de l'écriture.

Ces avancées méthodologiques, alliées aux progrès et à la dissémination des outils numériques support d'écriture devraient sous peu permettre de compléter les évaluations qualitatives de la trace des élèves - principale modalité d'évaluation actuellement dans l'éducation nationale - par une évaluation des processus sous-jacents. Ainsi une tablette peut servir non seulement à écrire dans un environnement interactif, mais également et simultanément, à analyser le flux de l'écriture pour fournir, en fonction des exercices réalisés, une évaluation objective de l'efficacité des traitements mis en œuvre par l'élève. Il s'agit là, dans le cadre de l'école, d'un changement complet de paradigme quant aux évaluations (notamment quant à ce qui est évalué) et aux préconisations et interventions en découlant.

Améliorer l'apprentissage de la rédaction

Finalement, l'intérêt principal de la psychologie cognitive, pour l'apprentissage de la production écrite, est de proposer : (i) une décomposition de l'activité en composantes, processus et opérations mentales, allié à : (ii) des principes de mises en œuvre de ces traitements dans le cadre de la capacité limitée de la mémoire à court terme (compétition entre les traitements) et de la métacognition (régulation) et (iii) des modalités de développement des traitements *via* la mémoire à long terme (automatisation, stratégies). Il s'ensuit deux types d'interventions pédagogiques, complémentaires et liées, susceptibles d'amener les élèves à produire des textes plus élaborés, et de façon plus fluide. Le premier type, sans doute le plus aisé à mettre en œuvre en classe, consiste à isoler une composante, un processus ou une opération et l'entraîner. Ainsi et par exemple, des entraînements à la planification, à la révision peuvent être instanciés ; des exercices graphomoteurs ou encore orthographiques sont régulièrement pratiqués. Il s'ensuit une amélioration des traitements correspondant. Le second type d'intervention est plus difficile à mettre en œuvre. Il consiste non pas à entraîner un traitement donné, mais améliorer la coordination d'ensemble des traitements impliqués dans la production écrite de textes. La régulation des traitements devient alors essentielle, qu'il s'agisse d'établir des stratégies pour limiter la compétition des processus en mémoire à court-terme, ou de privilégier certains styles rédactionnels, comme par exemple donner priorité à la planification ou à la formulation (Alamargot, Plane, Lambert, & Chesnet, 2010 ; Alamargot, Morin et Drijbooms, 2016). Il est difficile d'enseigner ou d'entraîner la coordination des traitements. Pourtant, il s'agit là d'une compétence essentielle sans laquelle le développement de l'expertise rédactionnelle ne peut réellement s'opérer. Si l'on admet une analogie avec la conduite automobile, activité elle aussi complexe car impliquant plusieurs composantes, l'enjeu n'est pas tant de maîtriser le fonctionnement mécanique du véhicule (*i.e.* la graphomotricité) ; de maîtriser le code de la route (*i.e.* le code orthographique) ou de savoir déterminer le meilleur itinéraire en temps réel (*i.e.* planifier et réviser), mais bien d'être capable de piloter la voiture, tout en respectant le code de la route, tout en ajustant son itinéraire en temps réel, selon les contraintes rencontrées. En ce sens, un apprentissage efficace de l'activité rédactionnelle devrait toujours viser la mise en œuvre coordonnée de l'ensemble des traitements, *via* la production de textes d'abord courts (de quelques lignes) mais impliquant toujours des exigences (contraintes) quant à la réalisation conceptuelle, linguistique et graphomotrice. La complexification, vers des formes plus élaborées et complexes, notamment des typologies littéraires, ne devrait être que progressive ; un temps long devant être

donné à l'élève pour que des phénomènes d'automatisation s'opèrent et que des stratégies se complexifient peu à peu. Il est alors possible que l'entrée dans les apprentissages rédactionnels par des types de textes, notamment le schéma narratif fortement pratiqué et recommandé, ne soit pas en ce sens la meilleure option car imposant un modèle de performance et limitant l'exercice de la coordination des traitements et de la régulation.

Éléments bibliographiques

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L., (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London : Kluwer Academic Publishers.

ALAMARGOT, D., CHESNET, D., DANSAC, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen: a new device to study reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287-299.

ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E., & CHESNET, D. (2010). Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer. *Reading and Writing*, 23(7), 853-888

ALAMARGOT, D., & CHANQUOY, L. (2011). Through the Models of Writing: Ten Years After and Vision for the Future. In BERNINGER, V.W. (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Taylor & Francis/Routledge, Psychology Press.

ALAMARGOT, D., FLOURET, L., LAROCQUE, D., CAPOROSI, G., PONTART, V., PADURARU, C., MORRISSET, P. & FAYOL, M. (2015). Successful written subject verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12. *Reading and Writing*. 28(3), 291-312.

ALAMARGOT, D., MORIN, M.F., & DRIJBOOMS, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*. 173-174, 1-18.

ANDERSON, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERNINGER, V.W., & SWANSON, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In BUTTERFIELD, E. (Ed.), *Advances in cognition and Educational Practice. Vol. 2. Children's writing : toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.

BUTTERFIELD, E.C., HACKER, D.J., & ALBERTSON, L.R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.

CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102, 363-398.

CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (2015). Apprentissage de la production écrite de textes. *Encyclopedia Universalis*.

CONNELLY, V., GEE, D., & WALSH, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten composition and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 479-492.

- FAYOL, M., & MIRET, A. (2005). Ecrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française* 50, 391–402.
- FAYOL, M., & JAFFRÉ, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In Patterson, K.E., Marshall, J.C. & COLTHEART, M. (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, London, Lawrence Elbaum, 301-330.
- HARRIS, K.R., & GRAHAM, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation (2nd ed.)*. Cambridge: Brookline Books. 1992 (2nd ed. 1996)
- HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- LARGY, P., COUSIN, M.P., & DÉDÉYAN, A. (2005). To produce and revise the inflexional morphology of number: on the access to expertise. *Psychologie Française*, 50, 339-350.
- LARGY, P. & FAYOL, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36, 121-132.
- MAGGIO, S., LÉTÉ, B., CHENU, F., JISA, H., & Fayol, M. (2012). Tracking the mind during writing: Immediacy, delayed, and anticipatory effects on pauses and writing rate. *Reading and Writing*. 25, 2131–2151.
- MCCUTCHEN, D. (1996). A capacity theory of writing: Working Memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1991). Literate expertise. In ERICSSON K.A. & SMITH J. (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.

PEUT-ON TRAVAILLER L'ÉCRITURE DANS TOUTES LES DISCIPLINES SCOLAIRES ?

Martine JAUBERT

Professeure à l'Université de Bordeaux

Introduction

Je vais parler en tant que chercheuse en sciences du langage et didacticienne du français, dont les travaux de recherche s'intéressent particulièrement aux usages du langage dans les différentes disciplines. Sans ignorer les travaux effectués en psychologie, psycholinguistique, sociologie de l'écriture ou neurosciences, par exemple, mon propos sera focalisé sur le langage.

Nombre d'enquêtes montrent que, d'une part, l'écrit est profondément différenciateur et contribue à réifier les inégalités sociales au sein du système scolaire, de sorte qu'il est du devoir de l'école d'en organiser l'apprentissage, et d'autre part que l'apprentissage de l'écriture n'appartient pas exclusivement au domaine littéraire, qu'il ne relève pas non plus exclusivement de compétences formelles (langue et types de texte) et qu'il n'est donc pas le domaine réservé de la classe de français.

En effet, ce sont des textes aux formes, contenus et modes de traitement de l'information multiples que les élèves doivent savoir écrire à l'école, au collège, au lycée, à l'université pour faire la preuve de leur maîtrise des savoirs et de leur compréhension des problèmes disciplinaires. Savoir écrire ces textes « composites » (Bautier *et al.*, 2012) conditionne la réussite des apprentissages dans nombre de disciplines. L'école fait le pari que les compétences construites en classe de français sur les textes narratifs ou même sur différents genres (description, argumentation, résumé...) sont les mêmes que pour tous les autres genres de discours disciplinaires et pourront faire l'objet de transferts. Pari fort hasardeux semble-t-il, au vu des différentes enquêtes et évaluations internationales (TIMSS, 2015, PIRLS, 2016). En effet, on n'argumente pas de la même façon (choix, présentation des arguments et « raisons ») en sciences, en histoire et en littérature par exemple¹.

Tout comme l'écriture fictionnelle, l'écriture des textes des savoirs disciplinaires n'est pas la transcription d'une pensée déjà construite. Elle nécessite, elle aussi, un apprentissage des caractéristiques et du fonctionnement des écrits dans chaque discipline.

Comme tous les écrits, et contrairement aux discours quotidiens, les textes du savoir font l'objet d'une reconstruction linguistique des données du monde qu'ils mettent en scène. Par ailleurs, ce sont des productions qui émanent d'univers sociaux, culturels (sciences, histoire, mathématiques, musique...) qui ont développé des pratiques, des rapports au monde social et matériel, des modes de raisonnement, des systèmes sémiotiques pour en rendre compte, un lexique et des emplois syntaxiques spécifiques et de ce fait des formes d'usage des discours et de l'espace graphique qui

¹ Arielle Noyère (2006), comparant des descriptions de château en histoire et en français et de paysages en géographie et en français, montre que normes d'écriture et enjeux de la description varient en fonction de la discipline et supposent l'ajustement des postures et stratégies des sujets scripteurs au cadre disciplinaire.

leur sont propres². C'est pourquoi pour écrire des textes dans les différentes disciplines, les élèves doivent être en mesure de mobiliser ces paramètres qui façonnent les objets de discours.

Objectif poursuivi

Dans cette contribution, nous nous attacherons à montrer l'intérêt de faire écrire et de retravailler les textes dans les différentes disciplines pour mieux construire conjointement les savoirs et les compétences scripturales des élèves. Nous appuierons notre propos sur différentes recherches qualitatives menées plus particulièrement en sciences et en histoire³, de l'école primaire à l'université et qui s'intéressent toutes au langage oral et écrit (entre autres les tableaux, les listes...) dans la construction des savoirs. Elles s'appuient toutes sur des corpus relativement longs, sur l'analyse des interactions langagières à partir de transcriptions de séances, sur les écrits produits par les élèves et par les enseignants et le suivi des transformations langagières et conceptuelles au fil des séances.

Etat des lieux sur la production d'écrit dans les disciplines

La recherche Ifé sur les apprentissages en CP (2016) montre que le nombre de classes qui pratiquent la production de textes (de manière autonome ou en dictée à l'adulte) est faible au regard de la cohorte de l'enquête, même en fin d'année (moins de 40 %)⁴ et que les tâches de planification et de révision des textes sont quasi inexistantes. Confirmant des travaux plus anciens (Fijalkow et Fijalkow, 1994, Barré-de Miniac et Reuter, 2006), elle met aussi en évidence la prédominance absolue du texte narratif dans les activités de production, alors que la production de listes ou de textes documentaires est très rare et celle de comptes rendus ou de légendes d'images quasi anecdotique. Le plus souvent, l'écriture n'y est convoquée que pour évaluer des apprentissages. Dans cette conception, la dimension scripturale des savoirs est totalement occultée, les usages disciplinaires (Lahanier, Reuter et Reuter, 2006) de l'écriture ne sont pas pris en compte.

Enfin, diverses recherches menées en fin d'apprentissage, au niveau de l'université, constatent elles aussi que les écrits académiques et scientifiques sont rarement enseignés aux étudiants (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012) de même que les écrits professionnels (Beudet et Rey, 2012) qui sont pourtant les textes les plus lus et produits à l'âge adulte.

Il semble ainsi que les choses n'évoluent pas beaucoup. Or, avancer dans ce domaine suppose de rompre avec un certain nombre de clichés ou de conceptions persistantes.

² Cf. Roderon, A., Brissaud, C et Triquet, E (2015) à propos de la mise en espace graphique des tableaux d'observation d'expériences et de l'organisation des mises en liste.

³ Les thèses de Jaubert et Rebière reposent sur des analyses qualitatives linguistiques précises et des évaluations de savoir au cours d'un module de 30 heures d'enseignement des sciences en CM2. Ces thèses, ont précédé d'autres recherches, doctorales ou non, particulièrement en sciences et en histoire : en didactique des sciences : sans exhaustivité, travaux de Orange, C (2003 ; 2012), Orange, C. Lhoste, Y, Orange-Ravachol, D. (2008) ; Lhoste, Y. (2008, 2017) ; Schneeberger, P. (2008), Schneeberger, P et Vérin, A. (2009), Sutton, C. (1995), Tiberghien A. (2012), Tiberghien A. et Malkoun L. (2007), Vérin, A. (1988 ; 2003) ; en didactique de l'histoire : sans exhaustivité, travaux de Doussot, S. (2011), Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009), Cariou, D. (2012), Cariou, D, Cou, P et Cozic, J. (2018 à paraître), Lalague-Dulac, S. (2017, 2012), Souplet, C.(2012)

⁴ Tiré *et al.*, 2015

Langage, discipline et représentation du monde : des ruptures nécessaires

Les enseignants analysent le plus souvent les productions de leurs élèves en termes de « manque » de maîtrise de la langue. Cette focalisation sur la langue repose implicitement sur l'idée d'une universalité des formes langagières et de leur transparence. Elle sous-estime la complexité des savoirs et la spécificité des usages langagiers mis en œuvre dans les disciplines.

Il s'agit ainsi de rompre avec l'idée qu'un savoir existe en soi, indépendamment de toute activité humaine et des formes langagières qui le rendent dicible, et avec une représentation du langage qui serait le simple véhicule d'une pensée préexistante, et enfin avec l'illusion que l'écrit serait une simple transcription de l'oral. Pour problématiser mon propos, je m'appuierai sur quelques exemples de productions initiales d'élèves (les « premiers jets »), en sciences et en histoire.

Début d'une séquence de sciences sur les échanges placentaires⁵ en CM2 (élèves de 10-11ans). Question de départ pour recueillir les représentations initiales : « Comment le bébé se développe-t-il dans le ventre de la mère ? » reformulée en « Ce que je sais » / « Les questions que je me pose » (orthographe révisée)

Delphine	Thibaut	Romain
<p><u>Je sais que</u> : le bébé est dans une poche, que la poche est accrochée au placenta, qu'il y a un liquide transparent dans la poche, que le bébé a toujours des cellules dans son corps pour que le bébé puisse grandir...Le bébé peut même entendre les conversations de sa mère ainsi que d'autres personnes non éloignées. Le bébé peut se retourner et bouger à un certain temps. Au début le bébé a des bourgeons.</p> <p><u>Question(s)</u></p> <p>- Le bébé peut-il ouvrir ses yeux dans le liquide transparent ?</p>	<p>1) Comment cela se passe-t-il pour le bébé?</p> <p>2) Comment vit-il?</p> <p>Réponses</p> <p>1) Le bébé est dans une poche, au cours de sa croissance il bouge dans sa poche. Le bébé ne respire pas dans la poche.</p> <p>2) Grâce au cordon ombilical le bébé se nourrit.</p> <p>Ce que je sais</p> <p>Il ne respire pas.</p> <p>Les questions : Comment il respire ?</p>	<p><u>Comment cela se passe-t-il pour le bébé?</u></p> <p>Bien, pourquoi. Sauf que quand on parle, il entend ce qu'on dit et son cœur battre.*</p> <p><u>Comment vit-il?</u></p> <p>Bien, sauf que quand on bouge il bouge avec.*</p> <p>*Il faudrait qu'on voie un film qui nous l'explique</p>

⁵ Corpus des thèses de M. Rebière (2000) et de M. Jaubert (2000), constitué des écrits des élèves et des transcriptions des échanges oraux des séances de sciences menées dans un CM2 de janvier à avril. L'étude de ce corpus a fait l'objet de nombreuses publications : Jaubert, 2001, Jaubert, 2007, Jaubert et Rebière, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005, Jaubert, Bernié et Rebière, 2005, Rebière, 2001

Ces trois écrits initiaux (avant enseignement) mettent en évidence des représentations différentes de l'activité scientifique et des usages hétérogènes du langage.

- Pour Delphine, faire des sciences c'est accumuler des informations de toute nature, scientifique, quotidienne, sans hiérarchie aucune.
- Pour Thibaut, faire des sciences, c'est trier et organiser logiquement les informations, les mettre en tension, identifier un problème et essayer de le résoudre, quitte à produire un énoncé apparemment incohérent (Ce que je sais : *Il ne respire pas* / Les questions : *Comment il respire?*) mais tout à fait pertinent dans le monde des sciences à l'école. En effet, c'est le savoir scientifique qui explique l'apparent paradoxe.
- Pour Romain enfin, faire des sciences, c'est attendre que le savoir en dépôt dans la culture soit donné par l'enseignant. C'est par ailleurs communiquer comme dans la vie quotidienne.

Ces textes mettent en évidence le poids des idées communes dans le discours des élèves et les tensions qu'elles sont susceptibles de générer avec des représentations plus scientifiques. Les élèves mettent ainsi en œuvre des usages langagiers hétérogènes et si on n'y prend garde, profondément différenciateurs à terme.

Séquence d'histoire sur la guerre 1914-1918 en CM2. Premières versions des écrits.

CM2, histoire, la guerre de 1914-1918	<p>Consigne : rédiger une fiche documentaire sur le système médical pendant la guerre à partir de la double page documentaire.</p> <p>La classe a lu en français le roman historique <i>L'or et la boue</i> dont un des personnages, Casimir, est au front en 1914-1918.</p>
Kevyn et Jordan	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les soins se passaient dans les hôpitaux 2) Il y avait peu de médicaments et pas de piqûres car des recherches n'étaient pas effectuées. 3) L'hygiène n'était pas parfaite.
Emma	Pendant la guerre Casimir s'est fait mordre par un rat, il n'a pas voulu se faire amener au poste de secours mais il y est allé. Il est passé dans une cabine d'attente.
Manon, Estelle et Dylan	Casimir est tenu par deux infirmières. Certains blessés jouaient aux cartes. L'infirmière était dans les tranchées.
Léa	Il y a un infirmier qui ne connaissait rien et l'autre pas grand-chose. La médecine n'est pas très développée. L'hygiène n'est pas respectée. Il faut se déplacer très loin pour aller se faire soigner. (25 km à pied).

Lecture : Les éléments en bleu sont issus de la double-page documentaire, les éléments en rouge du texte littéraire étudié précédemment.

Emma, Léa, le groupe de Manon, construisent leur texte en juxtaposant des éléments extraits du texte documentaire et du roman historique lu en classe de français. Bien que tous ces éléments soient en lien avec la prise en charge médicale des soldats au front, tout lecteur perçoit l'incohérence des textes et le télescopage de fragments de discours qui ne relèvent pas du même monde entre roman et texte documentaire.

Ces textes posent la question des finalités du travail de l'historien et de l'écrivain. L'historien cherche à construire un savoir d'ordre général. Il s'agit pour lui de caractériser et de comprendre, non la vie d'un individu mais celle d'un ensemble d'individus, une entité, son rôle, ses rapports à d'autres entités sociales... alors qu'en littérature on s'intéresse au personnage pour sa valeur symbolique et aux procédés langagiers mis en œuvre pour raconter. Ces écrits mettent en évidence la difficulté pour les élèves d'ajuster, de hiérarchiser et de mettre en cohérence des discours d'origine diverse.

Ces productions, que ce soit en sciences ou en histoire, signalent un problème d'ancrage dans un monde éloigné du monde quotidien (Vygotski, 1934/1985 ; Brossard, 2004). Les disciplines mobilisent diversement le langage pour construire leurs références dans un rapport différent au réel. Le langage permet de construire une représentation du monde. Il ne dit pas le monde.

Ainsi, les écrits qui disent les savoirs disciplinaires sont des constructions sociales caractéristiques de chaque discipline.

La production d'un texte dans une discipline suppose ainsi un travail d'interprétation pour le sujet-scripteur comme pour son lecteur, afin de s'inscrire dans l'univers social que constitue la discipline. Ce travail touche à la fois, et dans le même temps, le sens de l'activité disciplinaire (ses modes de fonctionnement, de faire au regard de ses finalités...), le savoir et les formes langagières en construction ainsi que la construction du sujet social et cognitif (ses modes de penser et de dire), ce qui pose la question du point de vue et de la position énonciative.

La question du point de vue et de la position énonciative

La construction de textes cohérents s'avère difficile. L'une des explications possibles est que les scripteurs peinent à adopter un positionnement énonciatif stable et pertinent pour la discipline.

En effet, chaque discipline au cours de son activité adopte un angle d'attaque dont rend compte le choix d'écriture : ainsi l'objet « mare » en sciences à l'école est différent de l'objet « mare » de *La mare au diable* en littérature ; les objets de discours construits dans/par le langage ne sont pas les objets du réel mais des objets de discours liés à un point de vue disciplinaire.

Or pour un jeune élève, qu'est-ce qu'écrire un texte en histoire, en grammaire, en mathématiques, en sciences... ? Pourquoi, dans quel but l'élève écrit-il un texte explicatif, une démonstration ? Quel statut lui donne-t-il ? Maîtrise-t-il les modes d'agir-parler-penser de la discipline pour être un sujet-scripteur efficace ?

Bien souvent, la perception qu'il a de l'activité disciplinaire et de ses finalités est peu construite (Reuter, 2007) et ses règles lui sont encore largement étrangères. On comprend que cette absence de clarté cognitive pour l'élève puisse nuire à son ancrage dans la discipline concernée. D'où la nécessité de lui ménager des espaces pour « s'y essayer » et des espaces pour des « écrits de

travail », « *réflexifs* » (Chabanne et Bucheton, 2002) faisant l'objet de lectures et de reformulations collectives propices à la transformation de ses manières d'agir, écrire et penser, nécessaires pour s'inscrire dans la discipline.

Les écrits intermédiaires : des espaces de travail des savoirs et du langage

Ces écrits de travail sont très divers ; ils concernent tout autant les écrits qui jalonnent la séquence d'apprentissage que les réécritures successives visant la mise en texte terminale du savoir. Ils peuvent associer différents codes sémiotiques.

Les écrits *réflexifs* visent à rendre dicibles les concepts, par le travail langagier des formulations successives. L'apprentissage disciplinaire se réalise dans cette articulation entre production d'écrits de travail et activité de reprise-modification (François, 1993) consciente. Ainsi les réécritures ne se réduisent pas à des toilettages de surface mais affectent en profondeur les productions, tant au niveau de leur organisation, de leur planification, de la langue mise en œuvre que des significations.

Construction des savoirs, de points de vue spécifiques et travail langagier

Le vocabulaire spécifique d'une discipline est largement étranger aux usages ordinaires des élèves. Ainsi, dans la séquence sur les échanges placentaires, on observe des discussions : les termes de « bébé », « embryon » et « fœtus » paraissent interchangeables, alors que les distinctions ont déjà été fixées... Différents travaux (Nonnon, 2006) ont souligné l'intérêt, tant sur le plan conceptuel que langagier (Jaubert et Rebière, 2001, Jaubert, 2007), du travail lexical et des réajustements nécessaires dans les disciplines.

Par ailleurs, au cours de l'apprentissage d'un savoir, des objets de discours proches sont construits, qu'il est nécessaire de distinguer. Ainsi lorsque les élèves élaborent le titre d'un écrit collectif sur les échanges placentaires (Jaubert et Rebière, 2001), diverses propositions sont en concurrence : « les échanges de sang », « les échanges dans le sang », « les échanges de la mère au bébé », « les échanges de la mère et du bébé », « entre la mère et le bébé », « non ! l'embryon », « entre la mère et l'embryon ou le fœtus », « les hypothèses sur les échanges de sang de l'embryon et du bébé ». Ces propositions qui « disent » différemment les connaissances et de façon plus ou moins pertinente pour la discipline, font l'objet d'une comparaison critique et de reformulations successives, jusqu'à la formulation stabilisée, plus scientifique « hypothèses sur les échanges entre la mère et le fœtus (ou embryon) » rendant compte de la nature de l'écrit, de l'objet de discours, et d'usages propre à l'écrit avec la suppression de l'article et l'emploi des parenthèses, pratiques introduites par l'enseignant.

Ecrire pour construire des savoirs conduit ainsi à travailler les dimensions linguistiques propres à la production d'écrit dans une discipline donnée. L'avancée conjointe du texte et des savoirs oblige le scripteur à trouver des solutions linguistiques pour désigner les entités et spécifier leurs relations. L'usage de la langue devient ainsi plus complexe, se démarque des usages quotidiens, et tout en « disciplinarisant » progressivement les mondes et les objets convoqués se « disciplinarisent » aussi au fil des réécritures. En même temps, les élèves prennent conscience du pouvoir du langage qui façonne les significations, de l'importance des précisions lexicales et des subtilités syntaxiques.

Construction de discours cohérents

Les situations proposées sont différemment interprétées par les élèves qui convoquent des connaissances et des usages langagiers hétérogènes, propices aux malentendus et aux dysfonctionnements discursifs. En effet, le langage permet de penser avec ou contre les idées et le discours des autres et les textes mettent en scène, de manière plus ou moins explicite, des "voix" disparates et dissonantes qui sont parfois sources d'incohérence. Un travail langagier est alors nécessaire pour « orchestrer » ces différentes voix et les mettre en cohérence. Les élèves sont ainsi amenés à poser leur propre voix tout en gérant celles des autres, et progressivement, à mettre à distance des premières manières de penser et de dire erronées, pour réorganiser leurs discours et productions écrites.

Ils sont amenés à mettre en relation des notions jusque-là éparses, et à reconstruire des réseaux conceptuels, des systèmes sémiotiques « hiérarchisés ». Ce faisant, le savoir se précise de même que les énoncés. Ce processus de transformation, à la fois des savoirs et des discours, appelé « secondarisation », signale la construction d'une position énonciative disciplinaire de plus en plus ajustée à l'activité, ainsi que l'acquisition de nouveaux possibles langagiers.

Un exemple : Observons deux écrits individuels (issus d'une série de textes successifs) de Juliette, après introduction d'une contrainte - les systèmes sanguins mère/fœtus sont indépendants (les sangs ne se mélangent pas) – alors qu'au début du module d'apprentissage elle imagine que le sang de la mère irrigue le corps du fœtus par un système de tuyauteries⁶.

Texte 2 :

Les échanges entre le sang du bébé et celui de la mère se font au niveau du placenta. Le sang du bébé ne contacte pas celui de la mère. Le placenta trie le nécessaire du sang de la mère à celui du bébé.

Texte 4 :

LES ECHANGES

Tout ce qui est bon pour le fœtus passe par les veines ombilicales. C'est le sang maternel qui amène tout. On appelle ça des échanges. Cela se passe au bout du cordon ombilical et dans le placenta. Le sang maternel contient des substances nutritives, de l'oxygène mais aussi des substances nocives pour l'embryon ou le fœtus. Alors le placenta sert de filtre et trie le bon du mauvais. Après des minuscules petits vaisseaux sanguins se dirigent vers le cœur et les organes du fœtus ou embryon. Le fœtus ou embryon rejette les déchets à la mère par les veines ombilicales.

⁶ Représentation prédominante chez les élèves et qui perdure chez l'adulte selon les travaux de Giordan et De Vecchi (1987, pp. 120-121) et de Sauvageot-Skibine (1993).

La comparaison de ces productions successives fait apparaître des améliorations conséquentes du savoir et de la cohérence discursive, notamment dans la dernière version. On observe :

- un accroissement des informations pertinentes (apports maternels et retours du fœtus, propriétés du sang maternel et rôle des échanges dans la croissance), nécessaires à la résolution du problème.
- la construction d'une explication scientifique : si dans le texte 2 Juliette affirme l'indépendance des systèmes sanguin et fœtal, elle juxtapose des énoncés dont les liens sont uniquement sémantiques, dans le texte 4 elle construit un raisonnement logique que soulignent les connecteurs (*mais aussi, alors...*) et produit une explication scientifique canonique.
- un travail du langage : les choix lexicaux (*bébé / fœtus et fœtus/embryon*), l'usage de la nominalisation « *on appelle ça des échanges* » (texte 4) la construction de groupes nominaux expansés pour permettre la densité informative, les mises en liens logico-causales signalent le travail conceptuel et langagier.

Chaque nouvelle production langagière conduit l'élève à élaborer un nouveau point de vue qui se reconstruit dans chaque nouveau discours.

Dans la dernière production se constitue un réseau d'informations pertinentes pour *penser et « dire »* le concept d'échanges.

Ainsi, au fur et à mesure que les élèves construisent le savoir, ils construisent dans le même temps les moyens langagiers d'en rendre compte et de les mettre en cohérence. Les concepts et formulations deviennent de plus en plus complexes.

Conclusion

Peut-on travailler l'écriture dans les différentes disciplines ? Oui, principalement dans les écrits de travail, à condition de rendre nécessaires les réécritures du savoir. Un étayage de l'adulte, « cadrant » au regard du savoir en jeu, est indispensable pour faire travailler, valider et stabiliser des usages du langage dans la construction d'un rapport au monde spécifique, celui de la discipline. De même est aussi indispensable une inscription dans le temps qui seule permet de multiples réécritures.

C'est dans/par/grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière que l'élève élabore un « dire » singulier inscrit dans le « dicible » de la discipline. Il construit une position énonciative et un point de vue disciplinaire pertinents, c'est-à-dire qu'il se construit en tant que sujet-acteur dans la discipline et s'en approprie les savoirs. Au fil de ces écrits il construit aussi des formes lexicales, syntaxiques et textuelles que seuls les objets disciplinaires permettent de mettre en œuvre. Compte tenu de ses potentialités, l'écrit de travail nous semble être un réel enjeu pour la démocratisation de l'école et le développement des enfants qu'elle accueille.

Il s'agit donc de ne pas laisser croire aux élèves qu'écrire est une activité en soi, indépendante des univers sociaux disciplinaires. Les pratiques d'écriture sont tributaires de l'épistémologie des disciplines scolaires et ne peuvent être réservées au seul horaire d'enseignement du français : écrire s'apprend dans toutes les disciplines ce qui suppose une formation des enseignants aux usages langagiers des différentes disciplines.

La comparaison des différentes pratiques langagières entre les disciplines pourrait alors être mise en œuvre en classe de français, dans le cadre de la variation langagière qui relève de la maîtrise de la langue, ce qui suppose là encore une formation spécifique des enseignants de français.

Éléments bibliographiques

Aster n° 31 (2000). *Les sciences de 2 à 10 ans*, INRP.

Aster n°33 (2001). *Ecrire pour comprendre les sciences*. INRP.

ASTOLFI J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*, Paris : ESF.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.

BAUTIER, E., CRINON, J. DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *In Repères* 45, 63-79.

BEAUDET, C & REY, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ?, *Revue Scripta*, n° 30, Brésil, PUC Minas, 169-193.

BEDOIN, E. (2010). Croisements disciplinaires, enjeux didactiques : actualité d'une confrontation Littérature/Sciences, *in Pratiques*, n°145-146, 161-178.

BERNIE, J ;-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, *in* BERNIE, J.-P., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, PUB, 155-171

BERNIE, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, *in Revue Française de Pédagogie*, n°141, 77-88.

BERNIE, J.-P., JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative, *in* BROSSARD M. et FIJALKOW J. (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, PUB, p.123-141.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. LAUSANNE, DELACHAUX et NIESTLE.

BROSSARD, M. (1991). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit, *Les Dossiers de l'Education* 5, 186-192.

BROSSARD M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Retz.

BUTY et PLANTIN (Dir.) (2008). *Argumenter en classe de sciences*, INRP

CARIOU, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent pour apprendre l'histoire*, Rennes PUR.

CARIOU, D, COU, P & COZIC, J. (2018 à paraître). Ecrire en histoire au CE2. Orchestration de l'hétéroglossie et construction des savoirs historiques, *in Recherches en didactiques*.

CARIOU, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en histoire pour construire les savoirs*. Rennes, P.U.R.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D., (2002). *Parler, écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.

COMBETTES B. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*, 51.

- DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2012). Littéracies universitaires : Nouvelles perspectives. *Pratiques*, (153-154).
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire, Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR.
- GIORDAN, A. e& DE VECCHI, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW, J. & FIJALKOW, E. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie* n°107, 63-79
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan-Pédagogie
- GARCIA-DEBANC C., LAURENT D. & GALAUP M., (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire, in *Pratiques* n°143-144, 27-50
- GRIZE, J.B. (1997). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- GOODY J. (1978). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HALTE F. (2007). Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP. *Repères*, 36.
- IGEN, IGAENR (2010). *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*.
- JAUBERT, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques : hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Bernié, J.-P. et Brossard, M. dir., Université de Bordeaux 2.
- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs, in *Aster* 33, 81-110.
- JAUBERT, M., REBIERE, M., & BERNIE, J.-P., (2004). « L'hypothèse « communauté discursive », in *Les cahiers Théodile 4*, Univeristé Charles de Gaulle, Lille 3, p.51-80.
- LAHANIER -REUTER & REUTER (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires, in BARRE-DE-MINIAC & REUTER (Dir.) *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 23-58.
- LALAGÛE-DULAC S. (2012). « Le rôle du langage dans la construction de savoirs historiques sensibles et de compétence éthiques », *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au N° 49*, p. 19-32.
- LALAGÛE-DULAC S. (2017). « Romans historiques et construction de savoirs scolaires en histoire », *Éducation et didactique*, vol.11, n°1, p. 105-121.
- LAPARRA M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs, in *Pratiques* 51, 77-85.
- LE MAREC, Y., DOUSSOT, S. & VEZIER, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*, 2009, 3 (3), pp.7-27.
- LEBRUN M. & LACELLE N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodale grâce à une didactique de la littératie médiatique critique, in GOIGOUX R. et POLLET M.-

- C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 205-224.
- LHOSTE, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie: étude de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques : nutrition et évolution*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de C. Orange et M. Jaubert)
- LHOSTE, Y. (2017). *Epistémologie et didactique des SVT*. Bordeaux, PUB.
- NONNON, E. (1998). La notion de point de vue dans le discours, *in Pratiques*, n°100.
- NONNON, E. (2006). Apprendre des mots, construire des concepts : les termes de l'échange en géographie, *in GARCIA- DEBANC C. & PLANE, S. : Le lexique et son apprentissage*. Hatier.
- NONNON E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. *In Grossmann F. & Plane S. (ed.) Les apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- NOYERE, A. (2006). La description en français et en histoire : postures adoptées en fonction du cadre disciplinaire, *in BARRE-DE-MINIAC & REUTER, Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 139-153.
- NOYERE, A. (2006). Décrire un paysage en français et en géographie : représentations et stratégies des élèves, *in BARRE-DE-MINIAC & REUTER, Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 155-175.
- ORANGE, C (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation. Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster 37*, 83-107.
- ORANGE, C., LHOSTE, Y. & ORANGE-RAVACHOL, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction des concepts en classe de sciences. *In C. Buty et C. Plantin (ed.) Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon, INRP, 75-116.
- ORANGE, C (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Pratiques* n°113-114 (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. CRESEF.
- Pratiques* n° 131-132 (2006). La littératie autour de Jack Goody. CRESEF.
- Pratiques* n° 143-144 (2009). Ecrits de savoirs. CRESEF.
- REBIERE, M. (2000). *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*. Université Bordeaux 2, thèse de doctorat (sous la direction de M. Brossard et de J.-P. Bernié)
- Repères* n°26/27 (2002-2003). L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. INRP.
- Repères* n° 45 (2012). Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. ENS-Ifé.
- Repères* n° 52 (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. ENS-Ifé.
- Repères* n° 5 (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. ENS-Ifé.
- REUTER, Y. (2003). « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *in la Lettre de l'AIRDF*, n°32, 18-22.
- REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire, présentation d'un concept », *in Education et didactique*, 1,2, p.57-71.
- RODERON, A., BRISSAUD, C & Triquet, E (2015). De la lettre au texte : qu'écrivent au tableau les enseignants de cours préparatoire en sciences ? *in Repères* 52, 199-216.

- SAUVAGEOT-SKIBINE, M. (1993). « De la représentation en tuyaux au concept de milieu intérieur », in *Aster n°17*, INRP.
- SCHNEEBERGER, P. (2008). Travail langagier et construction de savoirs en sciences. *Les dossiers des sciences de l'éducation n°20*, 91-106.
- SCHNEEBERGER, P. & VERIN, A. (Dir.) (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon, INRP.
- SUTTON, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche, *Repères n°12*, 37-52.
- SOUPLET C., (2012). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques, *Education et didactique*, n°1, vol.6, p.97-116.
- TIBERGHIEU A. & MALKOUN L. (2007). « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir », *Éducation et Didactique*, n°1, p.29-54.
- TIBERGHIEU A. (2012). « Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? », *Éducation et Didactique*, n°6(3), p.97-123.
- TIRE, M., VADCAR, A., RAGANO, S. & BAZILE S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses, in *Repères* 52, 77-96.
- VERIN, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences, in *Aster n°6*, 15-46
- VERIN, A. (2003). Entrer dans la culture scientifique et dans le langage scientifique. In *X.Y.ZEP Bulletin du Centre Alain Savary n°16-17*, 8-10.
- VOLOCHINOV, N.V. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthodologie sociologique en linguistique*. Paris, les éditions de Minuit.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Ed. Sociales.

LE BROUILLON : QUELLE UTILISATION POUR QUELS RÉSULTATS ?

Olivier LUMBROSO

Professeur Université Sorbonne Nouvelle, Paris III

Au 21^e siècle, on apprend à écrire en écrivant, en parlant et lisant, à tous les âges, sur plusieurs supports et à travers les disciplines, en contexte d'apprentissages formels dans le cadre académique et informels dans le contexte associatif, en temporalités synchrones entre les murs, et asynchrones à distance, vite et lentement, à échelles locale et mondiale grâce à Internet, dans toutes les langues qui se croisent, avec la brièveté du *tweet* ou le développement du *storytelling*, seul ou en collaboration, en formation initiale et tout au long de la vie. L'écriture est plus que jamais cultures écrites, littératies hybrides, médiathèques et écritures numériques, et offre, historiquement, une légitimité accrue à toute approche qui aborderait les écritures comme des processus en mouvement. C'est la raison pour laquelle cette contribution sur le brouillon prend appui sur la critique génétique, qui étudie, chez les écrivains et plus largement chez les artistes, les processus de création que peuvent révéler les traces préparatoires qu'ils laissent au cours de la genèse des œuvres.

S'inspirer du travail des écrivains pour fonder un enseignement de l'écriture est une tradition remontant au 19^e siècle. Toutefois, il faut attendre les premiers travaux de C. Fabre-Cols (1987-1990), pour que naisse une réflexion didactique inspirée par la critique génétique développée à l'*Institut des Textes et Manuscrits Modernes* du CNRS. Estimer que cette approche s'appliquerait aussi aux traces produites par des écoliers, et pas uniquement à celles des artistes reconnus, était en soi une révolution copernicienne. En se polarisant sur les *opérations de raturage*, les travaux participaient en effet de l'intérêt pour les coulisses de l'écriture. La génétique déconstruit la conception de l'écriture comme don, et rompit avec le modèle structuraliste : elle proposait à C. Fabre-Cols une méthode, non normative, valorisant la relation expérientielle à l'écriture.

La génétique didactique cherche ainsi à libérer l'écriture scolaire du jugement de valeur, au profit de l'erreur accompagnée, car « la rature n'est pas un raté » (Penloup, 1994). Elle insiste sur l'idée que l'élève, tout comme l'artiste, peut être défini par ses modes d'écriture personnels, même dans le cadre d'une écriture ordinaire peu experte, mais pour autant créative.

1987-1998 : Emergence d'une didactique du brouillon scolaire

Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires (1987), de C. Fabre-Cols conduit l'étude d'un corpus de 450 versions de brouillons et de copies, entre le CP et les CM2⁷. La cartographie du raturage montre que le rédacteur débutant a une vision assez figée de son texte et révisé peu. Dépasser les limites de la phrase est rare avant 9-10 ans ; le *remplacement* est l'opération dominante. L'*ajout* est une opération coûteuse, même si la caractérisation adjectivale augmente entre le CE2 et le CM. Le *déplacement* est rare, et échappe aux limites de la phrase seulement à partir du CM1 - CM2. Avec l'âge, l'intervention concerne des échelles plus grandes, et des incidences plus diverses, selon l'accompagnement de l'enseignant (Fabre-Cols, 2002). Cette recherche montre que l'écriture se pratique comme un ensemble où les opérations de mise en texte et mise en graphie

⁷-La thèse a été publiée ensuite : *Les Brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel, 1990.

s'imbriquent. Des continuités existent ainsi entre les modifications de surface et celles plus profondes. Munis de l'hypothèse génétique, d'autres chercheurs ont creusé le sillon. Dans sa thèse consacrée aux *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires* (1998), C. Boré-Lamothe s'intéresse à la production de récits fictionnels à la charnière école-collège. Trois sous-corpus de brouillons servent à étudier les choix énonciatifs des scripteurs, la présence des clichés au sein du style scolaire. Il est constaté que la réécriture, entre 9-12 ans, favorise, certes, le recours au cliché et au lieu commun véhiculés par la culture ambiante, mais qu'elle développe aussi une part créative provenant des tâtonnements, des inventions, parfois des audaces réalisées avec la langue, les genres, les œuvres, supposant d'apprendre à lire les manuscrits d'élèves. Au tournant du 21^e siècle, les recherches abordent le brouillon non plus seulement dans ses mécanismes de réécriture, mais aussi au regard de ses liens avec les éléments culturels extérieurs qui influencent l'écriture. Les travaux de B. Kervyn insisteront sur l'intérêt du stéréotype comme outil didactique pour l'écriture (2003), en écho aux travaux de J.-L. Dufays sur la lecture (1994). En étudiant *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire* (1995), M.-C. Penloup prolonge l'étude de l'écriture non-scolarisée des élèves, intégrant à la réflexion les pratiques sociales d'écritures « privées », engageant à revenir sur les frontières entre la norme et la variété, et montrant l'émergence de « contre-normes » au lycée qu'il faudrait intégrer aux pratiques scolaires (Calame-Gippet, Penloup, 2003). Après une mise en avant de l'expression dans les années 70, de la production dans les années 80-90, l'écriture native est au cœur des préoccupations des années 2000, entre les murs, et hors des murs de l'École (*Repères*, n°23, 2001). Sont ainsi interrogées les frontières des lieux du brouillon, avec pour effet de le désenclaver, tout en soulignant les ruptures entre des milieux d'apprentissages formels et informels jugés trop étanches (Barré-de Miniac, 2001), qui réclameraient plutôt des continuums et des passages entre culture savante, culture scolaire et « culture de l'ordinaire » (De Certeau, 1978).

Le brouillon dans tous ses états et ses incertaines frontières (1998-2017)

Avec la pratique de la production écrite sur écran, des recherches se penchent sur l'analyse de l'écriture en temps réel. Quelles sont les incidences des outils informatiques sur les pratiques d'écriture (Plane, 2000, 2004) ? Des logiciels ont permis d'enregistrer les opérations liant le clavier, le mouvement du curseur, les pauses, les mouvements de l'œil⁸. Ce type d'analyse a donné des travaux en temps contraint (Leblay, 2011) ou en temps non-limité laissant au scripteur le choix du moment d'achèvement de son texte (Doquet, 2011).

Traitement de textes et frontières du brouillon « illimité »

Dans *L'écriture débutante* (2011), C. Doquet reconstitue des écritures recueillies à la fin du cursus de l'école primaire avec le logiciel *Genèse du Texte*. Les consignes concernent plusieurs genres, de l'autobiographie à la fiction. Elles conduisent à un enregistrement de 51h35, pour une cohorte de 20 élèves. L'écriture sur ordinateur conforte l'idée que les processus rédactionnels sont récursifs et conjoints, qu'ils sont incidents aussi à toutes les dimensions du texte. L'écriture ne traduit pas la

⁸-Voir le logiciel *Eye and Pen* du LaCo de l'université de Poitiers. Cf. Chesnet et Alamargot (2005).

pensée mais l'élabore, et les processus ne sont pas étanches. Certes, deux grandes tendances se dégagent dans l'écriture informatisée des élèves :

- un mode *par accumulation*, constitué d'une période d'écriture suivie d'une phase de révision.
- un mode *par récurrence* où l'écriture avance en se nourrissant d'elle-même sur le modèle de la spirale. Les interventions dans le déjà-écrit alimentent la poussée de l'écriture, mode plutôt disqualifié par l'Ecole, donnant l'illusion d'un trébuchement continu de la pulsion scripturale.

Ces tendances rejoignent les observations de C. Fabre-Cols, qui repère d'un côté les élèves qui gèrent l'ensemble des dimensions de l'écriture, et ceux qui tendent à séparer ces dimensions. Cela étant, ces modes se croisent, se colorent selon les genres et les scripteurs. Ils s'actualisent selon des variétés inscrites dans une durée significative. De fait, les « pauses », loin d'être une perte de temps, sont des indices de la réflexion du scripteur pendant l'écriture, et non de la paresse. Elles confirment le fait que l'expertise rédactionnelle s'allonge et se complexifie avec la pratique (Scardamalia et Bereiter, 1991). De fait, si le transfert des exercices grammaticaux vers la production écrite est décevant, si les compétences dans un contexte ne semblent pas activées dans l'autre, cela viendrait du fait qu'on n'entraîne quasiment jamais les élèves à traiter *simultanément* plusieurs niveaux du texte, et ce à force de décomposition. Dès lors, il serait utile, sans doute, de ne pas dissocier trop systématiquement les opérations de « haut niveau », comme l'invention et la planification, des traitements grapho-orthographiques dits « de bas niveau » (Fayol, 1997), qui sont des embrayeurs de la réflexion sur l'écrit. Les activités réclament plutôt d'équilibrer le développement des capacités orthographiques, sans abandonner les processus cognitifs de haut niveau. Des propositions pour l'enseignement peuvent être déduites : mettre à distance l'idée d'une écriture à deux temps, l'avant et l'après brouillon, confinant le « toilettage » orthographique après la réécriture finale ; souligner les effets défavorables de l'écriture par étapes dissociées, lorsque le processus est trop émietté : d'abord on pense, ensuite on écrit, enfin on relit. Dans *Le Temps de l'écriture. Genèse, durée, représentation* (2011), C. Leblay développe, en contexte FLE finlandais, une approche comparative entre écriture sur papier et écriture sur écran. Dans le premier cas, 16 copies représentant 3h30 d'écriture enregistrée avec le logiciel *ScriptLog*, en contexte universitaire, panachent des scripteurs novices et experts de l'université de Tampere. Dans le second cas, 60 copies scolaires sur papier, incluent un groupe hétérogène de 15 scripteurs. Ce troisième corpus, appelé « corpus Grenouille » propose l'écriture d'un compte rendu sur le cycle du batracien et un récit littéraire. Si l'école attend de la révision une amélioration, celle-ci n'est pas confirmée par le corpus. Toutefois, ce qui paraît une dégradation au regard de l'orthographe peut être le signe d'une appréhension plus approfondie d'une règle, et donc d'une appropriation du langage, point de vue qui rejoint l'idée de *poser les dysfonctionnements comme traces* afin de pouvoir mieux s'y consacrer (Reuter, 2004 ; Tauveron, 2002). Il serait donc utile que les élèves retournent dans le déjà écrit afin d'apprendre à lire leur écriture, à passer d'une vision finaliste de l'amélioration à une vision du projet, liant plutôt une intention d'écriture et sa réception attentive par les destinataires-lecteurs (Tauveron, Sève, 2005). En résonance avec ces deux recherches, d'autres travaux se sont penchés sur les pôles d'écriture repérés à l'école par Doquet (*accumulation / récurrence*).

Le brouillon entre programme et processus

La critique génétique a identifié deux tendances d'écriture à partir des manuscrits des écrivains : ceux à *programmation scénarique* qui, tel Zola, s'appuient sur des écrits de travail avant de rédiger (canevas, plan, croquis, listes...), et ceux à *structuration rédactionnelle* (ou processus) qui entrent *in medias res* dans l'écriture du brouillon, comme Proust ou Kafka. Or, il semble que les pratiques n'aient pas suffisamment articulé ces deux tendances, puisqu'on fait traditionnellement écrire les élèves sur un cahier de brouillon, ligne après ligne, et page après page. La formule, « Ecris ! Cela viendra en écrivant. », dit clairement la primauté de l'écriture à processus à l'Ecole. Pourtant, comme l'explique Oriol-Boyer (2003) : [...] à partir d'une écriture non-préparée, on éprouve le besoin de construire un programme. Et à partir d'une écriture à programme, on éprouve le besoin de laisser le processus se dérouler en donnant libre court à la plume afin de mieux revenir ensuite à un programme modifié ». A partir d'expérimentations, de l'école à l'université, O. Lumbroso propose des pistes pour tirer profit du brouillon non réduit au raturage, afin de ne pas oublier que ce dernier peut être textuel, mais aussi graphique, photographique ou encore sonore, tactile ou filmique. Au lycée, il développe en 2009-2010 des expérimentations associant écriture à *programme* (rédacteurs planificateurs) et écriture à *processus* (rédacteurs improvisateurs). Sans obliger l'élève à choisir tel ou tel type d'écriture, il importe de lui offrir un espace plus généreux du projet d'écriture, en amont du brouillon rédigé, dans lequel il puisse prévoir ce qu'il peut, veut, sait faire, même si la formulation de ces problèmes peut parfois rester difficile, et souvent provisoire. Donner à l'élève l'opportunité de déplier son projet par l'ébauche qui scénarise, le croquis qui spatialise, le *story-board* ou des auto-consignes qui anticipent les « choses à faire », des listes de mots-témoins ou idées noyaux, semble une voie pour développer un projet à soi, et, *in fine*, pour proposer un brouillonnage multiforme, différent de l'image unique du brouillon raturé.

Il ressort des expérimentations accomplies les conclusions suivantes :

- Pour un jeune écolier en difficulté, les modifications sont coûteuses dans un brouillon rédigé où il faut casser, au moyen de suppressions, de déplacements ou d'ajouts, les ligatures qui ont fixé les structures du texte. Signe que le *raturage* dans le brouillon classique ne peut pas tout accomplir. Or, le dessin, le schéma, le croquis, le tableau à double entrée aident plus aisément à projeter une situation narrative, voire argumentative et explicative, dans des formes visuelles complétées au moyen d'archipels textuels qui les accompagnent. Ils assurent, aussi, grâce à la mémoire spatiale, un allègement cognitif qui permet dans de nombreux cas de convoquer plus efficacement l'expertise orthographique de l'élève, grâce au délestage cognitif du dessin.
- Au collège et au lycée, les dispositifs hybrides, comme le cahier A4 à double page, permettent de circuler entre, d'un côté, le croquis, la liste, la verbalisation d'auto-consignes et, de l'autre, le brouillon rédigé. Ils stimulent aussi le jeu des formes, le dialogue de l'action et de la pensée, de la réflexivité et de l'imaginaire, en surmontant le plus souvent la peur de la page blanche. Les résistances logiques au début laissent place à la manipulation d'un répertoire d'écriture qui libère les formes de l'expression, si ces outils sont efficacement intégrés à la culture commune de la classe, dans le respect de la pluralité des styles cognitifs. Soulignons que cette évolution des pratiques prend du temps, et suppose des formations solides sur le « savoir écrire » et le « savoir faire écrire » des professeurs.

La didactique du brouillon rédactionnel se voit ainsi complétée par une « didactique du pré-rédactionnel⁹ » (2014), écritures respectueuses des intelligences plurielles, et non plus seulement des deux types d'intelligences qui dominent l'École et son évaluation des élèves : les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique. Il en va ainsi du brouillon qui passe par les schémas et les dessins (intelligence spatiale), par la sculpture ou la maquette (intelligence corporelle), par l'influence d'un morceau de musique sur l'acte créatif (intelligence musicale), par le jeu collaboratif (intelligence relationnelle), par l'enregistrement de traces brouillonées liées à l'observation du monde (carnets de recherche), et relevant de l'intelligence naturaliste. Produire un récit, un texte, un discours, plus généralement, ne serait plus seulement dérouler une chaîne langagière au fil de la plume de façon *linéaire*, mais établir des *itinéraires*, plus ou moins complexes et polymorphes, selon l'âge des scripteurs, entre des espaces, sinon des « milieux », intermédiaires qui ne prennent plus l'allure d'un écrit homogène au fil de la plume, de gauche à droite et de haut en bas. En resserrant la focale, C. Mercier (2011), valorise la variété des documents de genèse, en proposant à 35 élèves de Seconde le « brouillon-prise de note », le « brouillon-analyse », le « brouillon d'organisation » pour apprendre la dissertation. Les résultats sont mitigés, car la plus-value du brouillon reste modeste dans la mesure où sa maîtrise correspond aussi aux élèves qui possèdent la meilleure maîtrise du genre dissertatif. Il n'empêche que le travail collectif est intéressant car le groupe aide à verbaliser autant les problèmes cognitifs à résoudre que la variété des résolutions possibles. Les ateliers d'écriture intégrés au cursus de Lettres à l'université amplifient cette orientation attentive aux processus plus qu'au résultat, dans l'esprit du *creative writing*, et proposent l'évolution des brouillons en « portfolio des états du texte » (Petitjean, 2013), afin d'institutionnaliser le processus de fabrication, qui reste trop peu pris en compte dans tous les référentiels de compétences de l'École. Cet espace d'écriture pluriel va dans le sens des outils d'écriture qui proposent sur le Web un réseautage, propice aux développements programmatiques et processuels en interaction. Plus largement, la notion d'atelier engage à repenser la spatialité des écritures natives et créatives, depuis la salle de classe jusqu'à l'espace des supports.

Humanités numériques, plateformes et brouillons

Le numérique, les ressources en ligne et l'enseignement à distance ont inscrit le traitement de texte dans un environnement digital. Le brouillon se retrouve dans des enjeux formatifs impliquant les technologies de l'information. Trois dimensions sont à souligner : les ressources et l'assistance, l'édition de grands corpus scolaires en ligne, les brouillons multiformes.

- *Ressources en ligne.* J. Crinon, dans des contributions sur la révision, aborde la construction des connaissances par la production écrite. Dès 1995, avec le logiciel *Scripertexte*, il développe les premières anthologies de ressources textuelles, pour des élèves de cycle 3 engagés dans des activités de réécriture, croisant ainsi les préoccupations de V. Houdard-Mérot (2006) pour les écritures intertextuelles au lycée. Il aborde la révision collaborative à distance de textes explicatifs en cycle 3, en classe de sciences (2008) et de français (2010), à propos du récit d'aventure. Il montre que les élèves élaborateurs-émetteurs de critiques

⁹-Ce projet a donné naissance au groupe OZER (Observatoire Zolien des Ecritures Réflexives), fondé par O. Lumbroso et F. Gomez (IA-IPR de Lettres de l'Académie de Paris), en association avec le projet ArchiZ (CNRS) et la Sorbonne Nouvelle, et avec l'appui de *L'École des Lettres*. <http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/>

parviennent à mieux améliorer leurs textes que les récepteurs-utilisateurs de conseils. Il souligne ainsi le rôle du recul réflexif favorisé par la production *active* de commentaires, qui met l'élève en position de tuteur reformulateur, recourant à une stratégie cognitive de *transformation des connaissances*.

- *Corpus à grande échelle*. Se constituent de très grandes bases informatisées de brouillons scolaires, sous la forme de banques de données, visant une connaissance de l'écriture par le biais des *Big data*, d'outils du Traitement Automatique (TAL) et de logiciels textométriques. Ainsi des corpus annotés (Elalouf, 2004), du projet *Resolco* (Garcia-Debanc, Bras, 2016) ou du groupe *Ecriscol*, coordonné par C. Doquet, comptant 1390 écrits et leurs brouillons, qui vont de l'école à l'université, dont les métadonnées couvrent des informations situationnelles : établissement, enseignant, niveau, tâches, parcours de l'élève, copies, etc. Ainsi, la technologie permettra de voir ce que l'œil humain ne peut pas distinguer au-delà du cas individuel. En particulier, il s'agira de comparer, à très grande échelle, des milliers de brouillons scolaires afin de construire des grammaires empiriques plus complètes, permettant de mieux comprendre comment écrivent les élèves dans la diversité des situations et des âges, mais aussi de repérer de nouvelles constantes dans les erreurs et les carences.
- *Plasticité graphique et visuo-spatiale des brouillons* qui se décline en documents iconiques de travail. Les cartes mentales, testées auprès d'élèves de CM, se combinent au brouillon linéaire de façon complémentaire (Kervyn, Faux, 2014). Des recherches portent sur la taille et la nature des supports, tel que le « Grand Brouillon » au format A3, développé au lycée par F. Le Goff (2011) montrant que l'écriture interagit avec le réceptacle : le brouillon de lecture s'étoile autour du texte à commenter, selon des îlots constellés, des ramifications, une hybridation proliférante qui retrouvent la logique des cartes mentales et libèrent l'élève du brouillon « propre ». Toutes ces propositions prouvent qu'il existe bien une « pensée de l'écran » (Christin), à côté de la pensée qui s'exprime verbalement. Par ailleurs, le schéma montre que le langage grapho-verbal est transversal. Dessiner pour écrire est, en effet, une démarche interdisciplinaire : les carnets de lecture et d'expérience en sciences-physiques (Doquet, 2011), le diagramme en mathématiques (Laparra, Margolinas, 2009), le croquis biologique en SVT (Garcia-Debanc, 2009) prouvent que les schémas sont un langage adaptable à toute activité (Adam, 1999). A travers ces diverses études, on retiendra la fonction mémorielle des traces iconiques, leur capacité à clarifier des données par un jeu de relations spatiales qui « déplient » l'information au sens propre et figuré, donc à favoriser la capacité à figurer, dénombrer, à positionner et hiérarchiser : autant de relations abstraites matérialisées grâce à l'espace du support qui aide à réduire la complexité des données et à effectuer sur celles-ci des opérations. Toutefois, les traces iconiques réclament, comme les traces textuelles, des capacités d'interprétation et de reformulation langagière, notamment pour évaluer le croquis erroné, le schéma déficient. Il suppose aussi, notamment dans les premiers cycles de l'école, une habileté mentale à se départir de la temporalité associée à la lecture et l'écriture linéaires, inscrite dans la durée. Raisons pour lesquelles, il importe de considérer ces traces comme des écrits intermédiaires de travail, donc de sensibiliser les enseignants à leur didactisation.
- Il faudrait idéalement proposer aux élèves d'expérimenter toutes les possibilités graphiques et la diversité des instruments (Plane, 2006 ; Quet, 2009). Les travaux en critique génétique

et psychologie cognitive, montrent d'ailleurs les interactions de l'écriture et de la spatialisation des signes (Olive *et al.* 2010). La distinction de Alcorta (2001), entre le brouillon « linéaire » (identique au produit final) et le brouillon « instrumental » (un outil qui traite les dimensions du texte, autour de 13-14 ans), pourrait être réexaminée dans le cadre des schémas graphiques qui valent, dès le début du cycle 3, comme des espaces précoces de pilotage. Au-delà du croquis sémiotique, le dessin scénographique ouvre sur l'espace de la scène théâtrale et du brouillon d'écriture dramatique dans sa poétique visuelle et auditive, que propose M. Bernanoce (2006). Il permet la mise à distance du geste d'écriture intégrant le non-verbal (l'éclairage, le décor) et les récepteurs pluriels (le régisseur, les acteurs, *etc.*).

Brouillons et croisements plurilingues

Le croisement des langages ne doit pas oblitérer le croisement des langues : les brouillons des écrivains multilingues proposent des situations fondées sur le contact des cultures. Joyce, Cioran, Beckett, ou encore Nabokov vivent des expériences révélant comment on écrit *entre* les langues. Des élèves en contexte de migration, de socialisation dans le cadre du FLS, ont des rapports à l'écriture qui se rapprocheraient des démarches plurilingues, mais auxquelles s'ajoute la peur d'écrire dans une langue nouvelle. En pratiquant sa langue maternelle, mais aussi d'autres « langues fraternelles » (Ungerer), l'élève qui s'appuie sur son déjà-là culturel est conduit à développer sa réflexivité (Godard, 2015). D'où quelques propositions : alterner les langues dans les activités brouillonées du dire, lire, écrire ; jouer du bilinguisme entre les niveaux textuel et métatextuel ; utiliser le recours en langue première pour contourner une difficulté d'expression. Ces pratiques créent un climat de confiance et diminuent l'insécurité psycholinguistique, tout en créant la transversalité aidant à la circulation des savoir-faire. Ainsi, B. Marin et D. Legros rapportent, en 2006, une expérience de révision d'un texte scientifique entre deux classes de 4^e de Meudon et deux classes de 9^e de la Wilaya de Tizi Ouzou. Les aides apportées en langue maternelle - le tamazigh - contribuent à un remaniement plus efficace du premier jet et aussi à une meilleure co-révision du texte en langue française. Ainsi, la langue du texte d'aide à la révision étant la même que la langue des connaissances construites, le retraitement et la réécriture seraient favorisés, dans tous les cas, même dans celui de la révision de textes en français.

Le brouillon au carrefour des compétences du Dire, Lire, Ecrire

Enfin, le brouillon est mis en liaison avec le Dire et le Lire, liant l'imprimé, la plume et la voix. On peut évoquer la paraphrase au lycée (Daunay, 2004), la reformulation comme passage vers l'écrit en classe de CE2 (Pegaz-Paquet, 2013), puis le « brouillon collaboratif » en cycle 3, permettant un meilleur contrôle orthographique « différé » (Geoffre, 2013), ou encore le « brouillon oral » conservé par enregistrement sur baladeurs en classe de 4^e, dans le cadre d'une visite au musée du Louvre (Pépin-Villar, 2014). Du côté de la lecture, l'avant-texte du lecteur a été décliné à tous les niveaux pour apprendre à écrire sa compréhension, de l'école au lycée, en brouillant dans les carnets, journaux personnels et *blogs*. Comme le démontrent Delamotte-Legrand (2001) et Tauveron (2002), le « brouillon de lecture » sert une didactique de la culture écrite, qui inclut les interprétations, les difficultés et les hypothèses du sujet-lecteur. Il permet de penser la complexité de l'écriture grâce aux moyens offerts par des approches transversales.

Le brouillon à la croisée des études de genèse et des sciences de la formation

Les recherches didactiques sur le brouillon sont complétées par la perspective des sciences de la formation. En effet, les opérations scripturales ne relèvent pas seulement du sujet et de sa maîtrise de la langue. Elles résultent aussi des médiations créatrices d'interactions entre rédacteurs et enseignants. La formation de l'enseignant ne peut se réduire à son seul rapport au texte ou aux avant-textes de l'élève. Les travaux de C. Beucher (2010, 2014), inscrits dans le sillage de ceux de Bucheton, se concentrent sur les modalités d'interventions de professeurs néo-titulaires (Beucher, 2010). Muni d'une démarche multimodale, il s'intéresse, entre Toulouse et Liège, à des classes de primaire et secondaire engagées dans la production de fables et de nouvelles fantastiques. Il suit 6 enseignants et 7 classes, constitue 50 heures d'enregistrement. Au total, 140 élèves, 70 copies, pour lesquelles les brouillons intermédiaires comptent jusqu'à 8 états différents. Ces recherches empiriques ouvrent des perspectives sur les relations que le brouillon entretient avec les facilitations procédurales. L'auteur démontre que les interventions sont soumises à des « modèles disciplinaires en acte » (Garcia Debanc, 2008) : l'enseignant oriente son agir professoral en fonction de ses représentations sur le savoir-écrire. Ne pas réduire la lecture du brouillon à une tâche corrective supposerait de développer une posture réflexive de l'enseignant à l'égard de ses modèles. Le second apport de C. Beucher réside dans la typologie des modes d'intervention, autour de « l'étayage », à savoir ces interactions de l'enseignant et de l'élève visant à assister ce dernier dans la réalisation d'une tâche. En effet, étayage, guidage, tissage, mais encore conseil, suggestion, prescription constituent le répertoire des pilotis que l'auteur scrute sous la forme de gestes d'étayage précis au sein des interventions sur les états du texte. Les travaux de Bucheton sur les postures d'étayage ajustées, une prise en compte des « climats » et « atmosphères » bienveillantes vont dans la même direction : construire l'écosystème de la classe où se conjoignent l'architecture des gestes de l'enseignant et les postures d'apprentissage des élèves. C'est dans ce contexte de sécurisation cognitive et psychologique que Bucheton envisage d'aborder le travail sur les brouillons (2014).

Grâce à ses travaux empiriques, C. Beucher identifie ce qui se joue dans les interactions entre enseignants et enseignés, conduisant aux prolongements suivants :

- Développer la conscience des modèles disciplinaires qui informent les représentations. Les travaux de Laffont-Terranova et Colin (2001, 2014) ont montré comment les conceptions des enseignants conditionnent l'entrée des élèves dans l'écriture.
- Savoir circuler entre les postures d'étayage, qui vont de la directivité au lâcher prise ; être attentif aux ruptures dans les soutiens didactiques du brouillon : pointer les déséquilibres entre étayages de la planification, de la mise en mot et de la révision / réécriture.
- Identifier les enjeux d'une ingénierie didactique interdisciplinaire, au service de l'adaptabilité des interventions, faisant place aux analyses de pratiques en temps réel et à froid.
- Accompagner les enseignants pour éviter le renoncement devant la difficulté : un défaitisme qui conduit à privilégier le modèle de l'évaluation orthographique, au détriment des autres dimensions. Encore faut-il, pour relativiser le jugement, appréhender les normes des enseignants et des élèves, et souligner les décalages entre leurs visions respectives (Bosredon, 2014). Pour les élèves, l'écriture se confond avec l'évaluation. Côté enseignants, les écritures numériques hybrides entre écrit et oral (sms, texto, tchat, ...) déstabilisent. La relation à la norme reste donc plurielle.

En 1994, Penloup avait conduit une enquête auprès de 67 enseignants et de 142 enfants issus de 3 collèges de la région rouennaise, dont un en ZEP, qui soulignait les paradoxes. D'un côté, le brouillon est exigé mais peu enseigné, de l'autre le scripteur perçoit parfois le brouillon comme révélateur de son incompetence. Pour lever ces ambiguïtés, deux leviers : faire émerger les représentations des élèves, et engager l'observation du travail des écrivains ; inviter les élèves dans « l'intelligence du dispositif », en tant que « sujet écrivain » (Bucheton) ; faire entrer aussi les nouvelles normes des écritures numériques dans la classe, par l'usage des tablettes, *blogs* et réseaux sociaux, pour scolariser les pratiques sociales (Perret et Massart-Laluc, 2013) et modifier les lectures normatives du brouillon. Pilorgé (2008) a abordé les *tensions* entre voix du lecteur et voix du correcteur, à travers les commentaires des copies de collégiens, et en s'appuyant sur les réécritures des mêmes professeurs, révélatrices d'un « texte attendu ». L'enseignant se polariserait plutôt sur les manques disqualifiants du texte de l'apprenant que sur ses qualités intrinsèques, révélant, selon l'auteur, un repli sur des formes scolaires standardisées qui brident le lecteur bienveillant, attentif aux qualités des travaux d'élèves. L'étude montre la nécessité de faire évoluer les représentations 1) en exposant tous les brouillons, ceux des écrivains de littérature générale et de littérature jeunesse, ceux des écoliers et des professionnels, 2) en apprenant à lire les brouillons d'élèves (Fabre, éd., 2000) : il faudrait rendre les enseignants capables de « débrouiller la langue des brouillons » (Grésillon, 1985), 3) en abordant le geste d'évaluation dans la finesse de sa décomposition en « sous-gestes » (correction, révision, réécritures, ...). Pour cela, il faut soutenir le *savoir devenir* des professeurs : sécuriser, écouter, aider au décentrement pour accompagner les enseignants aux prises avec leurs propres dynamiques de professionnalisation sur l'étendue de leur carrière (Jorro, 2013).

Conclusion

Au 21^e siècle, l'écriture est plus que jamais cultures écrites processuelles. Elle donne une légitimité accrue à la génétique des textes et des arts, dans la mesure où celle-ci aborde « l'œuvre comme processus » (Biasi et Herschenberg-Pierrot, 2017). De l'école au lycée, il importe donc d'envisager le dialogue du processus didactique des apprentissages avec le processus génétique de la création tâtonnante. Philippe Lejeune fait rimer le brouillon avec le « bouillon » et le « brouillard » (Lejeune, 1998). Pour D. Ferrer, les brouillons « ressemblent à du texte, mais ça n'est pas du texte. C'est quelque chose qui sert à fabriquer du texte » (Ferrer, 2008). Ainsi, l'écrit achevé, comme produit organisé et cohérent, passe par des processus d'écriture chaotiques - c'est le paradoxe de la vie même, fruit d'ordre et de désordre - tout comme l'harmonie émerge parfois de la cacophonie. Il est temps de *dé-lire* le brouillon scolaire et les autres traces, à l'ère des écritures *humanumériques*, tantôt manuelles tantôt électroniques, au cœur de l'humanisme moderne, et de l'assumer comme lieu d'essai et de mise à l'épreuve du complexe. Appréhender cette complexité réclame de valoriser des *continuums*, entre l'élève et l'écrivain (ils sont en régime créatifs, sont immergés dans la langue qu'ils s'approprient), entre le scolaire et l'extrascolaire (le journal intime rédigé à la maison reste en mémoire même à l'école), entre le formel et l'informel (les apprentissages autonomes expérientiels se mêlent aux apprentissages directifs) et de valoriser aussi le *tissage* (entre raconter et décrire, entre le spatial et le temporel, entre le manuscrit et le digital, entre l'écriture et les arts ; entre les arts, les sciences et les techniques), plutôt que la division qui donne l'image d'activités hyper-sectorisées qui ne font pas toujours sens, et se coupent, historiquement, de la logique de notre

époque : la culture des flux, des circulations, des hybridations et des métissages, dont les humanités modernes sont l'un des fruits.

Éléments bibliographiques

BEUCHER, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire : études de pratiques françaises et belges*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse / Université catholique de Louvain (octobre, 2010), dir : S. Plane, J.-L. Dufays.

BUCHETON, D. dir. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF

GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, 137-138

LEJEUNE, P. (1998). *Les Brouillons de soi*, Paris, Seuil, p. 7.

FERRER, D. (2008). « La représentation hypertextuelle des manuscrits : quelques leçons de douze années d'expériences » in CRASSON, A. dir. *L'Édition du manuscrit. De l'archive de création au scriptorium électronique*, Louvain-la Neuve, Academia Bruylant, p. 190.

COMMENT ÉVALUER LES ÉCRITS ET LES ÉCRITS DE TRAVAIL ?

Claudine GARCIA-DEBANC

Professeure, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Les deux questions qui m'ont été posées sont les suivantes :

1. Que sait-on de la façon de corriger des enseignants ? A-t-elle évolué dans le temps ? Permet-elle de construire les compétences rédactionnelles tout au long de la scolarité obligatoire ?
2. Faut-il tout corriger ? Quelle évaluation des « écrits de travail » préconisés dans les programmes de 2015 ?

Comme pour tout domaine d'enseignement, une réflexion sur l'évaluation permet d'interroger les contenus d'enseignement mais aussi les enjeux et les modalités de cet enseignement. Pour ce qui est de l'évaluation des productions écrites, elle apparaît aux enseignants particulièrement lourde, longue et délicate à réaliser, ce qui peut expliquer d'une certaine manière la désaffection pour les activités d'écriture dans certaines classes. Quelques enseignants hésitent en effet à susciter des productions écrites chez leurs élèves, par crainte de ne pas savoir ensuite les exploiter.

Cette note de synthèse s'efforcera de répondre aux deux questions posées. Elle n'abordera pas les questions de docimologie liées à la notation des copies, qui mériteraient à elles seules une note de synthèse. Les réflexions porteront sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, correspondant à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les annotations : indices d'un modèle de référence en production écrite, des enjeux de son apprentissage et des objets d'enseignement.

Les annotations portées en tête et en marge des textes d'élèves engagent un dialogue avec l'élève. Elles portent trace des représentations que se fait le correcteur du texte attendu, des écarts à la norme et des progrès possibles pour l'élève, tant pour la qualité du produit textuel annoté que, plus globalement, pour la maîtrise des compétences de base.

Les types d'annotations et leurs fonctions

Halté (1984) analyse les annotations portées sur les copies par des enseignants de collège au cours de stages de formation continue. Il considère en effet les annotations à la fois comme le lieu d'un dialogue pédagogique et un acte susceptible de créer des capacités nouvelles. Il constate qu'elles sont majoritairement verdictives (*mal dit, incorrect, gauche*) ou injonctives (*mettez l'imparfait, refaire le paragraphe*) et très rarement explicatives (*vous avez mis l'imparfait alors que jusque-là vous aviez utilisé le présent*). On peut alors s'interroger sur leur véritable efficacité pour développer les compétences attendues. De plus, lorsqu'il procède à une analyse quantitative des annotations portant sur la narration (la manière de dire) et sur la fiction (le contenu imaginaire), il constate que plus de 60 % des annotations portent sur la narration, alors que moins de 40 % sont relatives à la fiction. Les enseignants de collège des années 80 sont donc plus attentifs à la forme de la rédaction qu'au contenu fictionnel et imaginaire des textes narratifs.

Elalouf (2016) reprend le dispositif de formation proposé par Halté (1989) en soumettant, en 2014-2015, le même texte d'élève de 5^e à des enseignants en formation initiale et continue. Les constats sont convergents. Halté (1989) avait constaté dans les annotations des enseignants « l'attention portée sur les écarts à la norme (6 sur 10) au détriment de l'invention, la prédominance des commentaires négatifs (9 sur 10), la rareté des phrases complètes (1 sur 10) au profit des expressions, abréviations et signes divers », comme « autant de signes d'une posture de lecture dans laquelle le texte d'élève est confronté à un texte mental qui serait conforme à une norme partagée et aisée à réactiver » (Elalouf, 2016 : 2). Elalouf (2016) obtient des résultats très semblables, y compris chez les enseignants débutants, qui « semblent reproduire les pratiques qu'ils ont connues comme élèves puis comme étudiants de Lettres » (Elalouf, 2016 : 5) : « la structure du texte est appréhendée au fil de la lecture » par des indications locales portant massivement sur la narration et très rarement sur la fiction, de sorte que la dynamique de l'écriture n'est pas prise en compte.

De même, bien antérieurement, Roland Eluerd, dans un numéro de *Langue Française* consacré à la norme publié en 1972, avait comparé les annotations de 76 enseignants du premier degré et du second degré de différentes disciplines (français, maths, histoire, langues vivantes) à propos de deux copies d'élèves de collège : d'une part un résumé du conte d'Alphonse Daudet « La mule du pape » rédigé par un élève de 5^e, d'autre part un écrit documentaire en géographie en sixième. Il constate que les enseignants corrigent de façon plus systématique l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale que les tirets, les points ou les marques de ponctuation. Les impropriétés lexicales ne sont signalées que lorsqu'elles reflètent des erreurs conceptuelles. Les erreurs syntaxiques ne sont pas systématiquement signalées et elles sont indiquées différemment par les enseignants du premier degré qui localisent l'erreur par un code, laissant à la charge de l'élève la correction, et par les enseignants du second degré qui souvent rectifient l'erreur. Il met en évidence les contradictions chez certains enseignants entre le relevé systématique des erreurs dans les deux textes donnés à corriger et l'oubli d'erreurs du même type dans le lot de leurs propres copies.

Cinq postures de correction chez les enseignants de collège en France

De même, dans sa thèse, Pilorgé (2010), analysant les traces de correction dans des copies de textes narratifs de troisième, dégage cinq postures, un même correcteur pouvant adopter successivement plusieurs postures :

1. le « gardien du code » pointe les erreurs de langue, principalement orthographe, ponctuation, lexique ou syntaxe, indépendamment des spécificités génériques du texte.
2. Le « lecteur naïf », à l'inverse, pose des questions sur l'univers imaginaire proposé dans le texte d'élève et s'intéresse à la fiction plus qu'à la narration.
3. La posture qualifiée de « stimulus-réponse » évalue le degré de réalisation de la consigne d'écriture et de mobilisation par l'élève des savoirs et compétences antérieurement construits.
4. La posture d'« éditeur » invite à des révisions textuelles sans porter de jugement.
5. Enfin, la posture de « critique » consiste à suggérer des améliorations en considérant le texte de l'élève comme un texte littéraire.

Pilorgé (2010) constate que la posture de « gardien du code » est dominante dans le corpus qu'il analyse et que celle de « critique » n'apparaît que pour les devoirs jugés de qualité. L'examen des

réécritures permet aussi de clarifier les normes des textes attendues : elles privilégient l'homogénéité énonciative et « l'évitement de tout traitement créatif de l'ambiguïté » (Pilorgé, 2010), éléments qui pourraient être valorisés dans la lecture d'un texte littéraire.

Ces divers constats mettent en évidence la permanence des pratiques de correction depuis une quarantaine d'années et leur caractère souvent statique et normatif, comme le souligne également le numéro 140 de la revue professionnelle *Le Français Aujourd'hui*, intitulé *Gestes et enjeux de la correction* (Paveau, 2003). Les mêmes constats avaient été faits par Jean-Marie Fournier dans une recherche conduite par l'INRP à la fin des années 1990 (Fournier, 1999).

Variété des annotations selon les modèles d'enseignement de la production écrite : rapide parcours historique

Toute évaluation suppose une norme de référence pour les productions attendues et des critères, en tant qu'angles sous lesquels l'évaluateur choisit de considérer la production à évaluer (EVA, 1991). Un pas de côté historique est souvent très utile pour interroger les évidences du présent (Chabanne, Bucheton, 2002). Nous nous proposons ainsi d'analyser le statut de l'évaluation dans quatre modèles de l'enseignement de l'écriture qui ont été formalisés successivement mais qui subsistent de façon concomitante dans les pratiques actuelles d'enseignement de l'écriture. Pour chacun de ces modèles, nous présenterons successivement les critères d'évaluation privilégiés, la norme de référence, les éléments qui constituent le cœur de l'enseignement, les fonctions de l'évaluation, les modalités de formulation de l'appréciation et les niveaux d'analyse linguistique privilégiés. Nous essaierons également de repérer quelques points aveugles. Ces analyses seront réalisées en lien avec la place de l'écriture dans la configuration didactique d'ensemble de la discipline Français.

- La correction de rédaction

Bishop (2005, 2010) analyse les annotations portées sur un ensemble de rédactions d'école primaire de l'entre-deux guerres conservées au Musée de l'Education de Rouen. L'analyse fait apparaître le caractère implicite des critères et variable d'une copie à l'autre. Ces critères se rapportent à la norme linguistique (orthographe, lexique, syntaxe) mais aussi beaucoup au caractère moral des récits et à leur conformité avec les valeurs promues à l'école, occupant parfois une place plus importante que celle assignée aux normes linguistiques. Les appréciations sont formulées exclusivement par l'enseignant, avec des annotations en marge ainsi que des appréciations globales et une note. La norme de référence est constituée par les auteurs patrimoniaux, dont les bons élèves, comme le montre Frank Marchand dans *Le Français tel qu'on l'enseigne* (1971), reproduisent les stéréotypes culturels et linguistiques. Ainsi, Bishop (2010) montre que le motif de la veillée familiale a une place centrale et que les écrits se nourrissent des lectures et citations des auteurs patrimoniaux. Cette norme de référence est très présente et s'inscrit dans la tradition scolaire. Les niveaux d'analyse linguistique privilégiés sont la grammaire de phrase, l'orthographe et le lexique, mais aussi un certain nombre de stéréotypes linguistiques et sociaux, notions sur lesquels porte le cœur des enseignements dans le temps scolaire. Les fonctions de l'évaluation sont de préparer le futur citoyen à savoir rédiger et orthographier et de renforcer son éducation morale. Les points aveugles sont principalement la dimension subjective de l'écriture, puisque les élèves privilégient les formes attendues par rapport à l'expression de leur propre subjectivité. Les formulations occupent en effet une place centrale dans ce travail, comme le montre le travail d'expansion d'un canevas proposé

dans le livre du maître de Carré et Moy (1925), analysé dans Branca-Rosoff, Garcia-Debanco (2007) : le texte à produire, intitulé « Un petit garçon très franc » permet de travailler à la fois la diversification du lexique et de la syntaxe et la dimension morale, les élèves étant invités à rédiger les pensées d'un élève placé face à un dilemme moral (dénoncer ou pas son camarade) et à rétablir les pensées du maître face à la nécessité ou pas d'une sanction.

- Les grilles de critères au lieu d'annotations

En réaction au modèle de la rédaction et prenant appui sur les travaux en grammaire textuelle et en pédagogie du projet (Halté, 1989), la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire » (1991, 1993) place au centre de son modèle l'explicitation et l'élaboration de critères d'évaluation par les maîtres et par les élèves, avec comme normes de référence les types de textes et les types d'écrits dans leur variété sociale. Les écrits produits font écho aux écrits sociaux : lettre de demande, règle de jeu, consigne de fabrication, écrits documentaires, contes ou nouvelles... Le cœur des enseignements porte sur l'interaction entre lectures de textes d'auteurs ou de textes sociaux et productions écrites par les élèves, avec le repérage des indicateurs invariants caractérisant les genres sociaux (appelés types d'écrits) et des marques de cohésion textuelle (procédés de reprise, choix des temps verbaux...). La fonction majeure de l'évaluation est d'organiser la réécriture (Bessonnat, 2000) en hiérarchisant les critères pertinents pour la réaliser. Sont alors mises en jeu les différentes opérations repérables dans la pratique des écrivains, décrites par les travaux de génétique textuelle : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer (Fabre-Cols, 2002). Les appréciations sont formulées par les élèves tout autant que par l'enseignant par le biais de grilles de relecture élaborées par l'enseignant ou collectivement par la classe. Les niveaux d'analyse linguistiques privilégiés sont les enjeux pragmatiques du texte inscrit dans sa situation de communication et les enjeux textuels prenant en compte l'au-delà de la phrase. Les dimensions syntaxiques, lexicales et orthographiques occupent une place peu importante : ainsi, par exemple, les erreurs orthographiques sont neutralisées par un toilettage des textes d'élèves, la rectification des erreurs orthographiques et ponctuationnelles. La configuration didactique d'ensemble accorde une place centrale au projet d'écriture, qui motive la réécriture, et aux critères d'évaluation, élaborés grâce à une interaction permanente entre lecture et écriture et à des discussions orales entre les élèves. Le projet d'écriture conduit à poser des problèmes dont la résolution passe par l'analyse des textes d'auteurs comme ressources disponibles et par la programmation d'activités décrochées d'étude de la langue permettant de doter l'élève de compétences et connaissances immédiatement réinvesties dans la réécriture de ses textes. L'évaluation formative des écrits occupe donc une position centrale dans la programmation des activités de Français, dans la mesure où elle pilote à la fois le choix des textes d'auteurs donnés à lire et à analyser, et la détermination des contenus d'étude de la langue à partir des besoins prioritaires observés dans les textes d'élèves. Cette approche peut apparaître techniciste, en ce qu'elle met l'accent sur les caractéristiques linguistiques des écrits au détriment de la subjectivité du rédacteur. Elle fait courir le risque d'accorder un poids trop important à l'énoncé des propriétés des écrits à produire plus qu'à la recherche d'une diversité de moyens linguistiques de répondre aux difficultés constatées. Elle contribue à une normalisation des écrits produits en référence aux critères linguistiques explicités. D'où les critiques formulées par Tauveron (1996).

- Le retour du sujet et l'écriture littéraire

Engagée dans la recherche « Évaluer les écrits », Catherine Tauveron (1996) en critique les risques de normalisation et refuse de « privilégier les constantes au détriment des variables, les modèles de textes entendus comme principes généraux de construction au détriment, en particulier, des menus faits stylistiques portant sur la phrase ou le mot » (Tauveron, 1996). Elle redonne ainsi une place importante au travail de formulation mais aussi aux traits stylistiques, définis comme écarts dans l'utilisation de la norme. Elle propose ainsi « d'introduire parallèlement aux critères de 'conformité' des critères permettant de prendre en compte aussi la pertinence des écarts ou dérives maîtrisés » (Tauveron, 1996). L'intention d'auteur (Sève, 2005), la distance avec les règles du genre ou la gestion de l'implicite sont ainsi valorisées, comme dans la pratique littéraire.

Les critères privilégiés sont l'investissement du sujet lecteur et rédacteur, sans qu'il soit toujours facile d'y associer des indicateurs. La norme de référence est constituée par la littérature de jeunesse, plus particulièrement les albums, nouvelles ou romans dits « résistants », qui obligent le lecteur à un important travail d'inférence et d'interprétation, le texte littéraire étant considéré comme un espace de mise en jeu conscient et réglé avec les normes. Le cœur des enseignements porte sur les moyens retenus pour servir l'intention de l'auteur. Les fonctions de l'évaluation sont d'organiser la réécriture et de valoriser la singularité. Les appréciations sont formulées collectivement à l'oral grâce à la socialisation des écrits produits par les enfants, analysés comme des textes d'auteurs. Les niveaux d'analyse privilégiés sont l'énonciation et la dimension textuelle. On pourrait considérer comme points aveugles les faits de langue récurrents. Dans cette configuration didactique, une place centrale est accordée à la lecture littéraire de certains auteurs de littérature de jeunesse.

L'approche historique comparative que nous proposons porte essentiellement sur des textes d'école primaire. En revanche, les travaux d'analyse des annotations présentés au début de cette partie ont principalement étudié les annotations d'enseignants de collège. Les convergences entre les deux degrés d'enseignement semblent importantes. Les annotations des enseignants portent trace de leur modèle de référence pour les textes d'élèves, qui a varié selon les époques historiques. Elles apparaissent bien souvent verdictives et peu favorables à une dynamique de l'écriture. Pour développer celle-ci, une solution pourrait être de modifier la place et le statut de l'annotation des textes d'élèves, comme Caroline Masseron en faisait la proposition dès son article de 1981 : « la rédaction apparaît au terminal d'un processus de travail, au lieu d'en être à l'initiale (...). Renverser cette perspective, replacer la rédaction à l'initiale du processus de travail (...), c'est y rétablir une dynamique interne de travail sur le texte, sur la langue du texte, ce dernier redevenant lisible pour lui-même, par lui-même. (...) Ce changement de perspective oblige à repenser la correction en termes d'amélioration de texte, de réécriture. » (Masseron, 1981). Cette modification radicale de la fonction de l'évaluation suppose un changement profond du regard porté sur les textes d'élèves.

Nous venons de voir le rôle important joué par les critères d'évaluation : ils peuvent être implicites et aléatoires, comme dans la correction de rédaction ou explicites et systématiquement utilisés comme dans l'évaluation critériée. Dans le cas de l'évaluation critériée, ils peuvent être explicités par l'enseignant ou élaborés conjointement avec les élèves à partir de l'observation de textes d'auteurs ou d'un échantillon choisi de textes d'élèves (EVA, 1991). L'observation et l'analyse de textes d'auteurs, pour ce qui est de la littérature, ou d'experts, lorsqu'il s'agit d'écrits documentaires, de

textes journalistiques ou de consignes de fabrication par exemple, permettent de dégager une norme ou des normes de référence. Il est important de veiller à la variété des écrits soumis à l'observation des élèves, de manière à ce qu'ils puissent mettre en évidence des invariants et des variations. L'observation et l'analyse d'un échantillon de textes d'élèves choisis par l'enseignant permet de préciser la tâche et les attendus. En effet, l'élaboration des critères n'est pas nécessairement préalable à l'écriture des élèves. Le risque est grand en effet que l'on passe en classe plus de temps à analyser les caractéristiques de l'écrit à produire qu'à réaliser l'activité d'écriture elle-même. De plus, une analyse préalable trop longue et analytique risque d'aboutir à une normalisation des écrits, qui ne laisserait plus de place à un style personnel et aux variations.

Impliquer l'élève dans l'évaluation et la réécriture de ses propres textes et des textes de ses camarades

Les recherches sur les processus rédactionnels (Garcia-Debanc, 1986, Garcia-Debanc & Fayol, 2002) et sur la génétique textuelle (Fabre-Cols, 2002) placent l'évaluation au cœur même du processus rédactionnel et de la dynamique d'écriture. En effet, le rédacteur expert relit en permanence son écrit pour confronter le texte en cours d'écriture à la représentation qu'il se fait du texte attendu et procéder à des modifications locales, par exemple orthographiques, ou plus macrostructurelles, par exemple sur l'ordre des paragraphes ou l'adjonction d'un passage.

Depuis les travaux du groupe EVA (1991, 1993), divers dispositifs ont été proposés pour impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs propres textes ou, plus souvent encore, de ceux de leurs pairs : modalités d'échanges guidés parfois par des questionnaires ou des grilles d'évaluation, discussions collectives sur un écrit projeté au vidéoprojecteur (Lumbroso, 2009) ou encore observation d'un échantillon de textes choisis par l'enseignant en vue de dégager réussites et points à améliorer.

Les dispositifs impliquant les élèves dans l'évaluation ne provoquent pas toujours les effets attendus. En effet, la pratique d'une évaluation efficace et exigeante suppose une formation dans ce domaine. La recherche « Evaluer les écrits à l'école primaire », dès 1993, s'est attachée à analyser les pratiques d'évaluation d'élèves de CM à propos d'un texte d'un élève de leur niveau scolaire, choisi comme à la fois dense du point de vue du contenu imaginaire et de la structure narrative et défaillant pour la segmentation en phrases graphiques, l'emploi des temps verbaux et la morphologie verbale (Mas *et al.*, 1993). Des élèves de CM2 de 7 classes impliquées dans la recherche innovante sur l'évaluation des écrits et de 7 classes hors recherche ont eu à rédiger individuellement un récit étiologique dont la dernière phrase était donnée puis à évaluer un écrit individuellement en indiquant les éléments réussis et à améliorer, à procéder à une réécriture de ce texte et enfin à faire le même travail sur leur propre texte. Un entretien oral individuel leur a permis de compléter leurs réponses et de les expliciter. Dans chacune des 14 classes, ont été sélectionnés six élèves de niveaux scolaires différents (désignés par l'enseignant comme bons élèves en production écrite, moyens ou faibles). Les résultats mettent en évidence une très grande variabilité des réponses et un écart important entre le très petit nombre de transformations observables sur le texte d'élève et la richesse, la pertinence et la diversité de propositions orales de modifications. Si l'on compare les réponses des élèves impliqués dans la recherche à celles des élèves hors expérimentation, on constate que les élèves des classes de la recherche EVA dégagent des éléments positifs davantage que ceux des classes hors recherche et

qu'ils prennent en compte les critères textuels et non exclusivement, comme les autres, la norme orthographique.

De même, Crinon, Marin, Cautela (2008) analysent les modalités de prise en compte des critiques de pairs dans la réécriture de textes narratifs par des élèves de CM de la banlieue parisienne, notamment selon le niveau scolaire des élèves rédacteurs. Ils montrent que la pratique régulière de situations impliquant les élèves dans une évaluation formative des écrits de leurs pairs a des effets sur les compétences des élèves à gérer les fonctionnements textuels. Cependant, dans le dispositif choisi, des suggestions de réécriture sont formulées à l'oral et ne parviennent pas à s'actualiser en modifications observables à l'écrit. Peut-être cette limitation est-elle due au niveau scolaire des élèves. On peut regretter que d'autres études longitudinales n'aient pas été mises en œuvre pour analyser les effets de la pratique régulière de l'évaluation formative et de la réécriture.

Pour ce qui est des élèves de lycée, Le Goff (2008) et Lumbroso (2009) présentent des exemples très convaincants de séances en écriture d'invention avec des élèves de seconde, au cours desquelles des textes d'élèves sont commentés collectivement comme des textes d'auteurs en vue d'une réécriture. La posture de l'élève alternativement comme rédacteur et comme commentateur de texte de pair le rend plus curieux et connaisseur du fonctionnement des textes littéraires, ce qui permet d'« aborder le littéraire par le faire » (Le Goff, 2008). Les élèves éprouvent ainsi l'écriture comme un processus dynamique, à la manière du travail d'élaboration du texte par l'écrivain (Lumbroso, 2009). Lumbroso transpose d'ailleurs les méthodes de travail de Zola, dont il a édité les brouillons non rédactionnels (Lumbroso, 2002) en didactique du prérédactionnel pour les élèves de cycle 3 d'école primaire et de collège (Lumbroso, 2007).

La construction de cette posture d'écriture, dans laquelle l'évaluation suscite des transformations vers un état différent du texte, dans une écriture en dynamique constante, s'appuie sur une bienveillance de l'enseignant et des autres élèves par rapport aux écrits produits. Elle s'alimente aux ressources fournies par les textes littéraires, désormais considérés avec le regard de l'artisan attentif aux solutions retenues pour répondre aux problèmes d'écriture rencontrés et accorde une place centrale à l'énonciation (Boré, 2011). La mise en œuvre de telles activités requiert de la part de l'enseignant des compétences importantes à la fois du point de vue de la culture littéraire et de la capacité à prendre en compte des productions écrites d'une très grande diversité, à la recherche à la fois d'invariants et d'éléments de singularité.

Des modes d'évaluation différents selon le statut accordé à l'écrit : écrits de travail, écrits courts (re)mobilisant des savoirs linguistiques, pastiches, projets d'écriture

Les modes d'évaluation et les critères privilégiés sont variables, selon les situations d'écriture. Garcia-Debanc (2017) distingue quatre sortes de situations d'écriture, en fonction des modalités d'exploitation des écrits produits :

1. Les écrits de travail, éphémères et provisoires, donnent essentiellement lieu à des exploitations collectives orales. Les écrits de travail ne sont pas forcément des textes rédigés : ils peuvent être un schéma légendé, un dessin, un ensemble de mots, une prise de notes, une phrase. Ils portent trace de l'activité cognitive de l'élève, que ce soit pour formuler une interprétation à propos d'un texte littéraire ou pour synthétiser des

observations en sciences. Ces écrits ne faisant pas l'objet d'une correction, les enseignants souhaitent souvent signaler aux parents leur statut particulier soit par la spécificité du support (feuille de couleur, page de gauche du carnet d'investigation scientifique, carnet de lecteur ou d'écrivain...), soit par un signalement « écrit de travail ». Les enseignants en prennent connaissance en circulant dans les rangs pour pouvoir organiser des controverses entre les auteurs de réponses divergentes mais ne font pas procéder à une réécriture. L'enseignant peut éventuellement faire recopier quelques exemples d'écrits de travail pour conserver une trace des échanges mais, par définition, les écrits de travail sont provisoires et labiles.

2. Les écrits brefs ritualisés permettent de remobiliser les savoirs linguistiques construits antérieurement en étude de la langue dans une tâche au nombre de paramètres limité (rédiger une phrase comportant le plus grand nombre possible de compléments de phrase ou expander une phrase au pluriel en ajoutant des adjectifs). L'évaluation est ici considérablement allégée par le petit nombre de paramètres impliqués et le nombre réduit de critères de réussite, ce qui assure la réussite à la quasi-totalité des élèves. La réécriture est aussi, de ce fait, d'ampleur très limitée.
3. Les écrits d'imitation s'appuient sur des œuvres littéraires, les élèves écrivant dans les interstices du texte d'auteur. Un matériau imaginaire et textuel est fourni et donc commun aux élèves. Ici aussi, le travail d'évaluation et de réécriture sont considérablement balisés.
4. Des projets d'écriture de genres variés mobilisent un temps de réalisation important et impliquent plusieurs réécritures. Les projets d'écriture (écriture d'une nouvelle fantastique ou d'un récit autobiographique) ou les pastiches de genres textuels variés (notice critique de livre ou de film, devinette ou conte étiologique) mettent en effet en jeu l'interaction lecture-écriture, l'observation et l'analyse de textes du genre de l'écrit à produire, l'élaboration individuelle et collective d'un ensemble de critères variés et spécifiques qui peuvent donner lieu à la construction d'outils de guidage et de grilles d'évaluation formative préparant une réécriture. Ils appellent des réécritures successives.

Le tableau ci-dessous rend compte de la diversité des situations d'écriture et de leurs modes respectifs d'évaluation.

Statut de l'écrit	Forme d'évaluation
Ecrits de travail	Exploitation orale
Ecrits brefs remobilisant des savoirs linguistiques	Evaluation sommative rapide car nombre limité de critères et mise en réussite des élèves
Ecrits d'imitation en relation avec des textes littéraires	Nombre limité d'indicateurs à observer dans l'évaluation. Place importante réservée à l'analogie et à l'implicite.

	Réécriture très ciblée
Projets d'écriture	<p>Elaboration de critères et évaluation critériée en vue d'une ou plusieurs réécritures.</p> <p>Socialisation des écrits produits et interaction lecture/écriture en vue d'une ou plusieurs et réécriture</p>

Conclusion : Quelles compétences professionnelles mettre en jeu dans l'évaluation des productions écrites ? Perspectives pour la formation

On peut alors s'interroger sur la nature de l'expertise professionnelle nécessaire pour faire de l'évaluation des écrits un élément dynamique du processus d'élaboration d'un texte et de la construction par les élèves des compétences rédactionnelles. En effet, comme l'a montré Jorro (2013), l'enseignant est face à des « dilemmes évaluatifs » qu'il ne peut surmonter que s'il dispose d'une réflexion suffisante sur les différentes fonctions et modalités de l'évaluation mais aussi de connaissances sur la palette des différentes formes et fonctions de l'écriture. La construction de cette expertise demande du temps. Elle suppose une construction raisonnée de critères d'évaluation spécifiques aux différentes tâches d'écriture, la capacité à déterminer des critères et des indicateurs pertinents pour l'évaluation des productions d'élèves aux différents niveaux d'enseignement, la compétence de choisir des modalités de révision ou de réécriture des textes à géométrie variable selon les contextes. Elle passe par un apprentissage de l'analyse des textes d'élèves aux différents niveaux de l'enseignement mais aussi sans doute par un rapport personnel renouvelé au plaisir d'écrire. Certes la production écrite est un lieu de construction des normes linguistiques mais l'enseignant ne doit pas oublier que comme en EPS ou dans les autres activités artistiques, la pratique artistique de l'écriture suppose que l'élève passe plus de temps à écrire qu'à analyser comment on doit écrire.

Éléments bibliographiques

- BESSONNAT D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques* 105-106, pp. 5-22.
- BISHOP M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique, *Repères* 31, pp. 9-27.
- BISHOP M.-F. (2010). « Racontez vos vacances ». *Histoire des écritures de soi à l'école primaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BOCH F. & CAVALLA C. (2005). Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? *Repères* 31, 55-71.
- BORE C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire, *Pratiques* 149-150, pp.71-90.
- BRANCA-ROSOFF, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue Française* 155, pp.35-50.

- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- CHABANNE J.-C & BUCHETON D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes in CHABANNE & BUCHETON. *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, chapitre 2, Paris, Delagrave/CRDP de Versailles.
- CRINON J., LEGROS D. & MARIN B. (2002-2003). Ecrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture, avec ou sans assistance informatique. *Repères* 26/27, pp.187-202.
- CRINON J., MARIN B. & CAUTELA A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques, CMLF 2008, pp.459-473.
- ELALOUF M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle. *Pratiques* 149-150, Metz, pp.56-70.
- ELALOUF M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014, *Pratiques* 169-170. URL : <http://pratiques.revues.org/3150>.
- ELUERD R. (1972). La norme et la correction des copies, *Langue Française* 16, pp.114-123.
- EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- EVA (1993). *De l'évaluation à la réécriture*, Paris Hachette Education et INRP.
- FABRE-COLS C. (dir). 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, Paris, ESF.
- FOURNIER J.-M. (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*, Paris : INRP.
- GAGNON R. et al. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite : l'exemple suisse romand, *Pratiques* 161-162, <https://pratiques.revues.org/pdf/2120>
- GARCIA-DEBANC C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques* 49, pp.23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (1989). Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits. *Repères* 79, pp.63-75.
- GARCIA-DEBANC C. (1994). Regards croisés sur une copie, *Pratiques* 84, pp.69-75.
- GARCIA-DEBANC C. & TROUILLET A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves : en formation initiale, comment passer du déclaratif au procédural, *Pratiques* 105-106, pp.51-82.
- GARCIA-DEBANC C. & FAYOL M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, *Pratiques* 115-116, pp.37-50.
- GARCIA-DEBANC C. (à paraître). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance, colloque Bordeaux octobre 2016, *Diptyques*.
- HALTE J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques* 44, pp.61-69.
- HALTE J.F (1989). Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean A. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, pp.9-47.

- JORRO A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée* vol. XVIII, pp.107-116.
- LEBRUN B. (1984). Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte, *Repères* 63, pp.27-40.
- LE GOFF F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention, *Recherches & Travaux* 73, pp.19-34.
- LUMBROSO, O. (2002). *L'invention des lieux*. Les manuscrits et les dessins de Zola, Paris, Editions Textuel.
- LUMBROSO, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur », *Revue Française de Pédagogie* 159, pp.119-137.
- LUMBROSO, O. (2009). Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique, *Repères* 40, pp.227-248.
- MARCHAND, F. (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.
- MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C. & TURCO G. (1991). *Comment les maîtres évaluent les écrits*. Paris, INRP, Didactique des disciplines.
- MAS M. (dir). (1993). *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris, INRP, Didactique des disciplines.
- MASSERON C. (1981). La correction de rédaction, *Pratiques* 29, pp.47-68.
- PAVEAU M. (coord.). (2003). *Le Français Aujourd'hui* 140, *Gestes et enjeux de la correction*.
- PILORGE J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves, *Pratiques* 145-146, pp.85-103.
- ROBERGE J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites, *Spirale* 23, pp.5-27.
- SEVE P. (2005). Evaluer les écrits littéraires des élèves, *Repères* 31, pp ;29-53.
- TAUVERON C. (1996). Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères* 13, pp.191-210.
- VESLIN O. & VESLIN O. (1992). *Corriger des copies*. Evaluer pour former, Paris, Hachette Education.

PREMIERS ÉCRITS

COMMENT LES ÉLÈVES APPRÉHENDENT-ILS L'ÉCRITURE, AVANT MÊME TOUT ENSEIGNEMENT ?

Monique SENECHAL

Professeure de Carleton University, Ontario

Avant même que débute l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école, les enfants ont souvent déjà exploré l'écrit par eux-mêmes (Clay, 1966). Les jeunes enfants de quatre ans, qui ne savent pas écrire, sont sensibles aux propriétés formelles de l'écrit. Ainsi, leurs productions sont différentes selon qu'on leur demande d'écrire un mot ou de le dessiner. Leurs tentatives d'écriture sont plus linéaires, utilisent un espace plus restreint, et un adulte pourra discerner les deux types de productions (Gombert et Fayol, 1992 ; Levin et Bus, 2003 ; Otake, Treiman et Yin, 2017). Cependant, ces explorations peuvent les conduire à faire des hypothèses erronées à propos du fonctionnement de la langue écrite. Les jeunes enfants, par exemple, croient que la longueur d'un mot est liée aux dimensions de l'objet qu'il représente (Levin et Korat, 1993). Ainsi, les enfants de quatre ans qui n'utilisent pas de lettre dans leurs tentatives d'écriture choisiront un mot plus long pour représenter le mot dinosaure et un mot plus court pour représenter le mot moustique (Zhang et Treiman, 2016).

La distinction entre l'écriture et le dessin est présente chez les enfants plus jeunes lorsqu'on leur demande d'écrire leur prénom et de se dessiner (Otake *et al.*, 2017). En fait, l'apprentissage de l'alphabet débute souvent lorsque les enfants apprennent à écrire leur prénom. Ainsi, les enfants de trois ans qui peuvent épeler leur prénom identifiaient uniquement les lettres de celui-ci dans une épreuve de reconnaissance alphabétique (Bloodgood, 1999). Par ailleurs, les parents nord-américains rapportent enseigner fréquemment l'alphabet à leurs jeunes enfants de quatre et cinq ans (Sénéchal, 2006), quoique la fréquence de cet enseignement varie d'un pays à l'autre (Sénéchal, 2015).

Une fois qu'ils ont compris la différence entre le dessin et l'écriture et qu'ils auront appris des lettres de l'alphabet, les enfants essaieront de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent (Jaffré, 1992 ; Ferriero, 1986). Ainsi, il arrive que les enfants utilisent le nom des lettres pour représenter les sons entendus (Pasa, Creuzet, et Fijalkow, 2006 ; Treiman et Kessler, 2014). Dans l'une de nos études, par exemple, certains enfants ont utilisé la lettre h pour représenter le premier son du mot chemise, « ch ». Bien qu'elles ne respectent pas l'orthographe conventionnelle, ces tentatives d'écriture visent bel et bien à représenter la phonologie des mots.

Naturellement, les enfants se rapprochent davantage de l'orthographe conventionnelle quand un son correspond au nom d'une lettre et que cette lettre est présente dans le mot. Dans ce cas, même des enfants de maternelle peuvent écrire correctement le mot *ami* (Morin, 2007). Cependant, lorsque ces éléments ne convergent pas, les enfants s'éloignent de l'orthographe conventionnelle. Il en est de la sorte lorsque le nom d'une consonne correspond à une syllabe dans un mot. Ainsi, dans l'une de nos études, les enfants ont moins utilisé la lettre *i* dans le mot *girafe* que dans le mot *ciseau*, parce que le nom de la lettre *j* peut être employée pour représenter la phonologie de la première syllabe, « gi » dans girafe (voir aussi Morin, 2007 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2005). Ce manque de correspondance lettre-son explique pourquoi les mots irréguliers seront particulièrement difficiles à écrire correctement. Dans notre étude, par exemple, 85 enfants sur 88 écrivaient le mot *femme* avec

un *a* (par ex., *fam*, *fame* ou *famme*) à la fin de la première année puisque le son « a » correspond au nom d'une lettre autre que *e*.

Au fil de leurs expérimentations avec l'écriture, les enfants raffinent leurs productions (Chomsky, 1971 ; Read, 1971 ; Treiman, 1998). L'examen des productions des enfants permet de dégager une évolution typique, du moins chez les enfants anglophones. D'abord, les enfants tendent à représenter le premier son des mots (par ex., *l* pour le mot *lady*), puis la première et la dernière consonne (par ex., *ld*, où le nom de la lettre *d* en anglais correspond à la dernière syllabe de *lady*). Les enfants se mettent ensuite à marquer les voyelles (par ex., *lad*). Le dernier stade est celui où les enfants commencent à produire l'orthographe conventionnelle des mots. Cette progression peut aussi se retrouver chez les enfants francophones, particulièrement lorsque la prononciation d'une voyelle ne correspond pas à son nom (*i.e.*, le mot *sel* écrit successivement *c*, *sl*, puis *cel*, *saile*, *cestle*, *etc.*).

Il est important de noter que savoir lire n'est pas un préalable à cette écriture inventée, encore appelée *écriture approchée*, *provisoire* ou *tâtonnée*. Au contraire, il se peut que des expériences d'écriture en bas âge favorisent le développement et l'intégration d'habiletés facilitant l'acquisition de la lecture à un âge ultérieur. En s'exerçant à écrire des mots, les enfants peuvent s'initier au principe alphabétique, à savoir que les lettres ont pour fonction de représenter les sons dans les mots (Frith, 1985). Au fur et à mesure qu'elle se raffine, l'écriture inventée des enfants pourrait favoriser l'intégration de leur conscience phonologique (l'habileté à segmenter les mots en unités sonores plus petites) avec leurs connaissances alphabétiques. Si ces raisonnements sont justes, alors l'écriture inventée devrait prédire l'émergence de la lecture. De même, l'écriture inventée de pair avec la lecture émergente pourrait aussi favoriser l'émergence de représentations orthographiques pour les mots qui ont des liens sons-lettres consistants. L'écriture inventée, cependant, n'est pas un prérequis ni pour la lecture ni pour l'orthographe lexicale. En accord avec les théories sur l'acquisition de représentations orthographiques (Ehri, 2005; Perfetti et Hart ; 2002 ; Share, 1995), c'est la lecture répétée de mots qui mène à la construction de représentations orthographiques précises et consolidées. Dans les deux sections suivantes, nous présentons une série d'études qui concordent avec l'exposé que nous venons de faire.

Écriture inventée et apprentissages ultérieurs

L'idée que l'exploration de l'écrit en bas âge est liée à l'acquisition de la lecture trouve un appui dans des études corrélationnelles qui ont montré une relation prédictive robuste entre le degré de raffinement de l'écriture inventée à la maternelle et les habiletés de lecture par la suite (*e.g.*, Caravolas, Hulme et Snowling, 2001 ; McBride-Chang, 1998 ; Ouellette et Sénéchal, 2005, 2016 ; Shatil, Share et Levin, 2000). Nous résumons ici les résultats de Sénéchal (2017) qui s'est demandé si le degré de raffinement de l'écriture inventée à la maternelle était lié aux habiletés de lecture de mots par la suite.

Les 102 enfants sélectionnés avaient participé à une étude longitudinale portant sur la littératie familiale (Sénéchal et LeFevre, 2002). Les enfants, âgés de cinq ans, étaient évalués individuellement au début de la maternelle sur quatre aspects : les connaissances alphabétiques, la conscience phonologique, l'écriture inventée, et la lecture de mots. Pour la tâche d'écriture inventée, les productions des enfants étaient notées sur une échelle de 4 points en fonction du degré de

représentation phonologique. De plus, au début de la première année, les enfants ont effectué des tâches de lecture de mots et d'écriture inventée, tandis que seule la lecture de mots a été évaluée à la fin de la première année (CP en France). Les tâches de lecture étaient adaptées au niveau scolaire des enfants.

En maternelle, 63 % des enfants produisaient des écritures inventées, mais seulement 8 % de l'échantillon écrivait un des mots correctement. De ceux qui écrivaient correctement tous, sauf un, savaient lire au moins un mot. L'année suivante, 98 % des 95 enfants suivis produisaient des écritures inventées tandis que les 29 % qui écrivaient correctement quelques mots savaient lire de un à quatre mots. Ces descriptions sont en accord avec l'idée que des habiletés de lecture sont nécessaires au développement de l'écriture conventionnelle. Néanmoins, la lecture n'en est pas une garantie puisque 62 % des enfants qui lisaient quelques mots n'en ont épilé aucun correctement.

Afin d'évaluer les relations entre les habiletés émergentes et celles plus avancées, des analyses de régression multiple¹⁰ ont été menées. Trois résultats, statistiquement significatifs, sont d'intérêt. Premièrement, la conscience phonologique et les connaissances alphabétiques prédisaient l'écriture inventée qui à son tour prédisait la lecture au début de la 1^{re} année. En fait, l'écriture inventée modulait entièrement l'apport de la conscience phonologique et modulait partiellement l'apport des connaissances alphabétiques en maternelle à la lecture au début de la 1^{re} année. Le deuxième résultat confirme que la lecture émergente en maternelle est un excellent prédicteur de l'orthographe lexicale émergente l'année suivante. Néanmoins, l'écriture inventée a aussi un lien positif avec l'orthographe lexicale. Enfin, la lecture émergente et l'écriture inventée étaient toutes deux des prédicteurs significatifs de la lecture à la fin de la 1^{re} année, tandis que l'orthographe lexicale émergente ne l'était pas. Il est à noter que l'on obtient un patron identique de résultats lorsqu'on inclut l'écriture inventée en maternelle ou celle au début de 1^{re} année.

Ces résultats de liens à long terme entre l'écriture inventée et les progrès en lecture sont en accord avec ceux de Ouellette et Sénéchal (2016) obtenus avec un autre échantillon d'enfants. Par ailleurs, Ouellette et Sénéchal (2016) ont aussi montré que l'écriture inventée, mesurée en maternelle, est un prédicteur unique des progrès en orthographe lexicale mesurée au milieu de la 1^{re} année. Ce dernier résultat est important parce qu'il démontre que l'écriture inventée ne semble pas nuire au développement de représentations orthographiques précises.

Tout compte fait, les résultats que nous venons de décrire sont certes cohérents avec notre conception de l'écriture inventée, mais ils ne permettent pas de conclure à un lien causal entre l'écriture inventée et l'apprentissage de la lecture. Cela étant dit, les études présentées dans la section suivante convergent toutes dans cette direction.

Méta-analyse

À l'aide des techniques de méta-analyse, nous pouvons faire une synthèse des études quasi-expérimentales qui testent les effets bénéfiques potentiels de l'écriture inventée. Pour nos fins, nous avons retenu 12 études qui répondaient aux quatre critères suivants : (1) les études testaient une

¹⁰ *Analyses qui cherchent à établir des relations entre de multiples variables*

intervention pédagogique visant à faciliter l'écriture inventée ; (2) elles comparaient l'intervention à un groupe témoin ; (3) chaque condition¹¹ avait un minimum de 10 participants ; et (4) elles mesuraient la lecture et/ou l'orthographe. Puisque trois des 12 études retenues incluaient quatre conditions, dont aux moins deux conditions distinctes d'écriture inventée et au moins un groupe témoin, nous les avons scindées. Ainsi les études de Levin et Aram (2014), Rieben, Ntamakiro, Gonthier et Fayol (2005) et Pulido et Morin (sous presse) sont chacune divisées en deux études distinctes. L'appareillage intervention et groupe témoin était déterminé aléatoirement. Cette décision fait en sorte que la méta-analyse a été effectuée sur 15 études. Les tailles de l'effet correspondant à l'écriture inventée, la lecture, et l'orthographe lexicale pour chaque étude sont présentées au Tableau 1.

Utilisant une méthodologie standard en méta-analyse, nous avons regroupé l'ensemble des études en fonction de la variable ciblée. **Une première analyse vise à vérifier si une intervention sur l'écriture inventée améliorerait les productions inventées des enfants, et une amélioration statistiquement significative apparaît.**

Neuf études pouvaient être incluses, cependant, la taille de l'effet¹² de 2,56 de l'étude de Alves *et al.* (2016) était extrême comparativement à celles des autres études et elle modifiait les résultats de l'ensemble. Tel que suggéré par Cooper, Hedges, et Valentine (2009), l'étude de Alves *et al.* (2016) est omise de l'analyse d'ensemble. Les analyses incluaient donc huit études, représentant 543 enfants. **Collectivement, ces huit études démontrent une amélioration statistiquement significative des enfants ayant reçu l'intervention comparativement à ceux du groupe témoin** (ES = 0,35, $p < 0,01$, ICs = 0,13 à 0,57). Une taille de l'effet de 0,35 équivaut à un gain de 14 percentiles pour les enfants dans l'intervention (en supposant que tous les enfants étaient au 50^e percentile au prétest). Donc, dans l'ensemble, on peut effectivement promouvoir l'écriture inventée. Dans l'ensemble, ces études étaient relativement homogènes, car l'index d'hétérogénéité¹³ n'était pas significatif ($Q = 8,36$, $p = 0,30$). Malgré ces effets positifs, il s'agit maintenant de déterminer les effets bénéfiques possibles de l'écriture inventée sur l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

¹¹ Groupe pour lequel l'expérimentation répond à une condition spécifique

¹² Force de la relation constatée entre les variables

¹³ Permettant de déterminer si des études sont comparables et peuvent donner lieu à une méta-analyse fiable

Tableau 1. Taille de l'effet en fonction des variables dépendantes et caractéristiques des études de la méta-analyse

Étude	Taille de l'effet			Intervention	N	Langue	
	Écriture inventée	Lecture	Orthographe lexicale			Écriture inventée	Lecture
Alves Martins <i>et al.</i> (2013)			2,79	Proxi.	Alves Martins <i>et al.</i> (2013)		2,79
Alves Martins <i>et al.</i> (2016)	2,56			Proxi.	Alves Martins <i>et al.</i> (2016)	2,56	
Clark 1988		0,40	0,61	Proxi.	Clark 1988	0,40	0,61
Hofslundsengen <i>et al.</i> (2016)		0,36	0,65	Proxi.	Hofslundsengen <i>et al.</i> (2016)	0,36	0,65
Levin et Aram (2013) Ét. 1	0,36			Conv.+1	Levin et Aram (2013) Ét. 1	0,36	
Levin et Aram (2013) Ét. 2	0,11			Aucune	Levin et Aram (2013) Ét. 2	0,11	
Morin et Monté.-G. (2007)			0,37	Proxi.	Morin et Monté.-G. (2007)		0,37
Ouellette et Sénéchal (2008)	0,59	0,57		Proxi.	Ouellette et Sénéchal (2008)	0,59	0,57
Ouellette <i>et al.</i> (2013)	0,21	0,65		Proxi.	Ouellette <i>et al.</i> (2013)	0,21	0,65
Pulido et Morin (ss pr.) Ét. 1		0,58	0,59	Proxi.	Pulido et Morin (ss pr.) Ét. 1	0,58	0,59
Pulido et Morin (ss. pr.) Ét. 2		0,09	0,22	Proxi.+1	Pulido et Morin (ss. pr.) Ét. 2	0,09	0,22
Rieben <i>et al.</i> (2005) Ét. 1	0,06	0,24	0,16	Aucune	Rieben <i>et al.</i> (2005) Ét. 1	0,06	0,24
Rieben <i>et al.</i> (2005) Ét. 2	0,36	0,57	0,34	Conv.	Rieben <i>et al.</i> (2005) Ét. 2	0,36	0,57
Santoro <i>et al.</i> (2008)	0,85	1,02		Conv.+2	Santoro <i>et al.</i> (2008)	0,85	1,02
Sénéchal <i>et al.</i> (2012)	0,38	0,40		Proxi.	Sénéchal <i>et al.</i> (2012)	0,38	0,40

Notes. Tous les enfants étaient en maternelle sauf ceux de Clark (1988) qui étaient en 1re année. Les tailles de l'effet sont ajustées en fonction de la taille de l'échantillon.

Rétroaction : Proxi. = écriture inventée avec ajout proximal ; Proxi.+ = écriture inventée avec ajout proximal et orthographe conventionnelle ; Conv. = Orthographe conventionnelle ; Conv. +1 = orthographe conventionnelle son par son ; Conv.+2 = orthographe conventionnelle avec enseignement de la lecture ;

Séance : 1 = individuelle ; 2 = petit groupe ; 3 = en classe

Intervenant : 1 = enseignante ; 2 = chercheur ; 3 = chercheur et enseignante

La deuxième analyse conclut à un effet positif de l'écriture inventée sur l'orthographe lexicale.

Huit études ont vérifié si leur intervention facilitait l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ici, nous définissons l'orthographe lexicale comme la capacité d'écrire correctement des parties de mots ou des mots entiers. Ici aussi une étude de l'équipe Alves Martins (Alves Martins, Albuquerque, Salvador et Silva, 2013) a obtenu une taille de l'effet extrême à 2,79 comparativement à celles des autres études. Puisque cette taille de l'effet modifiait les résultats de l'ensemble, cette donnée aberrante n'était pas incluse dans l'analyse d'ensemble (Cooper *et al.*, 2009). En analysant les sept autres études, incluant 571 enfants, on obtient un effet positif de l'écriture inventée sur l'orthographe lexicale (ES = 0,43, $p < 0,001$, ICs = 0,25 à 0,61). Ces études étaient relativement homogènes, car l'index d'hétérogénéité n'était pas significatif ($Q = 4,57$, $p = 0,60$). Une taille de l'effet de 0,43 équivaut à un gain de 17 percentiles pour les enfants dans l'intervention (en supposant que tous les enfants étaient au 50e percentile au prétest).

La troisième analyse met en évidence un effet sur l'apprentissage de la lecture.

En dernier lieu, dix études, représentant 680 enfants, ont vérifié si une intervention d'écriture approchée facilitait l'apprentissage de la lecture. L'analyse d'ensemble de ces études confirme une augmentation statistiquement significative en lecture en faveur des enfants qui recevaient l'intervention comparativement à ceux des groupes témoins (ES = 0,46, $p < 0,01$, ICs = 0,30 à 0,61). Une taille de l'effet de 0,46 équivaut à un gain de 18 percentiles pour les enfants dans l'intervention (en supposant que tous les enfants étaient au 50e percentile au prétest). Par ailleurs, ces études étaient relativement homogènes, car l'index d'hétérogénéité n'était pas significatif ($Q = 7,00$, $p = 0,64$).

Tout compte fait, l'analyse de cette série d'études menées auprès d'enfants au début de leur scolarisation fournit les résultats les plus probants à ce jour au sujet du rôle de l'écriture inventée dans l'apprentissage de la lecture et l'orthographe lexicale. Ces résultats confirment les liens observés à partir d'études longitudinales. Dans ce qui suit, nous illustrons ce type d'études d'intervention en décrivant les travaux de Ouellette et Sénéchal.

Exemple d'intervention :

Pendant quatre semaines, Ouellette et Sénéchal (2008) ont mené une étude d'intervention intensive auprès de 69 enfants qui se développaient normalement et qui ne savaient pas encore lire. Des enfants appariés en fonction de la conscience phonologique, des connaissances alphabétiques et de l'écriture inventée ont été répartis aléatoirement en trois groupes. Dans chaque groupe, les enfants ont appris le nom et la prononciation des 13 lettres composant les 20 mots cibles. Il est à noter que les enfants de tous les groupes ont reçu la même exposition auditive aux mots cibles.

Les enfants du groupe « écriture inventée » recevaient une rétroaction individualisée à la suite de leurs tentatives d'écriture, rétroaction prenant la forme d'une proposition d'écriture inventée légèrement plus complexe que celle produite par l'enfant. La rétroaction portait habituellement sur une seule unité sonore à la fois et le choix de cette unité suivait une progression typique. Par exemple, si un enfant produisait *l* pour le mot *lady*, la rétroaction proposait d'ajouter la lettre correspondant à la dernière syllabe, soit *d* ; si l'enfant produisait *ld*, la rétroaction proposait d'ajouter la lettre correspondant au son manquant, soit *a* ; et si l'enfant marquait toute la phonologie du mot

(e.g., *lad*), la rétroaction proposait l'orthographe conventionnelle du mot. Quant aux enfants du groupe « conscience phonologique », ils étaient invités à segmenter les mots en unités sonores plus petites et recevaient au besoin une rétroaction corrective suivant également une progression typique (du mot aux syllabes et des syllabes aux phonèmes). Les enfants du groupe témoin, enfin, étaient invités à dessiner l'objet représenté par les mots cibles ou à écouter la lecture d'un livre comportant les 20 mots.

L'hypothèse principale guidant nos analyses était que l'écriture inventée pouvait aider les enfants à intégrer à leurs représentations lexicales des informations phonologiques et orthographiques pouvant faciliter l'apprentissage de la lecture. Afin de vérifier cette hypothèse, au post-test, nous avons administré aux enfants une tâche d'apprentissage de lecture (Ehri et Wilce, 1987). Durant la tâche, on enseignait aux enfants à lire 10 mots décodables qui étaient composés des mêmes lettres, avec la même prononciation, que celles apprises durant l'intervention. Les enfants étaient ensuite invités à lire les mots en décodant chaque lettre, la réponse correcte leur étant donnée au besoin. Les enfants avaient jusqu'à cinq essais pour décoder les mots avec succès.

Les résultats concordent avec la prédiction que les enfants du groupe « écriture inventée » apprendraient à lire plus de mots que ceux des deux autres groupes, entre lesquels il n'y avait d'ailleurs aucune différence statistiquement significative. De plus, les enfants du groupe « écriture inventée » ont pu lire un plus grand nombre de mots cibles que les enfants des deux autres groupes. Ces habiletés de lecture émergentes, cependant, ne se sont pas généralisées à des mots nouveaux : aucune différence significative n'a été observée entre les groupes pour ce qui est de la lecture de mots autres que ceux qui ont été utilisés durant l'intervention ou durant la tâche d'apprentissage de lecture. Ce dernier résultat permet de bien circonscrire l'effet facilitateur de l'écriture inventée avec rétroaction.

Les autres mesures effectuées au post-test ont également fait l'objet d'analyses. Conformément aux prédictions, les enfants du groupe « écriture inventée » ont obtenu des scores d'écriture de mots significativement plus élevés que ceux des deux autres groupes ; de plus, les groupes « écriture inventée » et « conscience phonologique » ont réalisé des gains similaires en conscience phonologique, et ces gains étaient supérieurs à ceux des enfants du groupe témoin. Ces résultats sont importants étant donné que les études antérieures pouvaient suggérer que les bienfaits de l'écriture inventée se limitaient à la conscience phonologique. Autre fait à noter, en terminant : les enfants des trois groupes ont réalisé des gains similaires en connaissances alphabétiques.

Les résultats de Ouellette et Sénéchal (2008) ont été répliqués dans deux études subséquentes. D'une part, des résultats similaires ont été obtenus par Sénéchal, Ouellette, Pagan et Lever (2012) dans leur étude d'intervention menée auprès d'enfants de maternelle à risque de difficultés de lecture en raison d'une conscience phonologique très faible. D'autre part, Ouellette, Sénéchal et Haley (2013) ont montré des bienfaits plus durables pour les enfants du groupe « écriture inventée », comparativement aux enfants du groupe « conscience phonologique ». Tout bien considéré, cet ensemble d'études tend à montrer que l'écriture inventée, lorsqu'elle est combinée à une rétroaction adaptée au développement de l'enfant, favorise l'acquisition d'habiletés de littératie en offrant à l'enfant l'occasion d'explorer les relations entre langue orale et langue écrite.

Conclusion

L'exploration que font les enfants du monde de l'écrit au moyen de l'écriture inventée promeut l'analyse des mots parlés et leurs liens avec l'alphabet. Cette analyse permet l'intégration de la conscience phonologique aux connaissances alphabétiques, et mène à la découverte du principe alphabétique. Ainsi l'écriture inventée, lorsqu'elle se fait avec l'aide d'un adulte, peut devenir un des leviers qui facilitent l'apprentissage de la lecture.

MANUSCRITE OU NUMÉRIQUE : PEUT-ON CHOISIR ENTRE DIFFÉRENTES FORMES D'ÉCRITURE ?

Jean-Luc VELAY

Professeur à l'Université Aix-Marseille

La graphomotricité

Avant d'être capables de produire des textes par écrit, les enfants doivent apprendre à contrôler les mouvements fins de la main et du poignet qui permettent de guider le stylo sur la feuille de papier. Pour produire des textes qui sont structurés au plan syntaxique et riches au plan sémantique, il faut d'abord maîtriser un geste. Donc, dans sa première phase, l'écriture relève davantage de l'étude du mouvement que de celle du langage, ce qui explique la grande diversité des disciplines, du contrôle moteur à la psychologie du développement et à la psychologie de l'éducation, qui se sont intéressées à l'écriture, souvent dans une méconnaissance mutuelle de leurs travaux respectifs. C'est à l'apprentissage des gestes graphomoteurs, les prémisses de l'écriture, qu'est consacrée cette présentation.

L'apprentissage de l'écriture commence très tôt en France, dès l'école maternelle. Ce n'est pas le cas partout dans le monde : certains pays (Europe du nord...), où l'école maternelle n'est pas obligatoire et n'existe pas en tant que telle, ne commencent l'apprentissage de l'écriture qu'au début de l'école élémentaire, vers l'âge de 5 à 6 ans. On pourrait s'interroger sur la précocité de cet apprentissage qui demande un contrôle strict des mouvements très fins des doigts et donc exige une certaine maturation sensorimotrice cérébrale qui n'est peut-être pas atteinte chez un certain nombre d'enfants aussi jeunes.

L'apprentissage de la graphomotricité débute en général par ce que l'on nomme les « exercices pré-graphiques » qui consistent à tracer des frises contenant des boucles vers le bas et vers le haut, des éléments constitutifs de l'écriture mais dénués de contenu linguistique. Ces exercices sont destinés à apprendre aux élèves à effectuer des mouvements graphiques continus, en translation gauche-droite et en respectant le sens conventionnel de rotation pour les boucles (*cf* Zerbato-Poudou, 2014). Il s'agit d'apprendre à déplacer le stylo de façon régulière, rapide et fluide. Ils préparent les élèves à l'écriture cursive (« attachée »).

Quand l'apprentissage graphomoteur se passe mal : quelles conséquences ?

Conséquences sur la production écrite

Si la graphomotricité n'est pas automatisée, l'enfant qui écrit se trouve dans une situation de double tâche : il doit gérer le contenu (lexical, syntaxique, sémantique) du texte à écrire et contrôler le geste en cours d'exécution afin que la trace produite corresponde bien à ce qui est désiré. Une partie de la mémoire de travail, des ressources attentionnelles et cognitives, est donc allouée au contrôle moteur au détriment des processus linguistiques. A titre de comparaison, imaginez un(e) adulte droitier(e)

faisant une dictée avec sa main gauche : l'attention apportée à la réalisation des mouvements avec une main malhabile le conduit très facilement à oublier la phrase dictée... !

De fait, de nombreux auteurs ont montré que les enfants qui ne maîtrisent pas la graphomotricité produisent des textes de moins bonne qualité (Connelly *et al.*, 2012; Fayol, 1997 ; Graham *et al.*, 1997; Jones and Christensen, 1999; Puranik et AlOtaiba, 2012), ou rencontrent des difficultés en orthographe (Pontart *et al.*, 2013).

Conséquences sur la lecture

La maîtrise de la graphomotricité n'a pas seulement une influence sur la capacité à écrire, elle a aussi une influence sur l'aptitude des élèves à identifier les lettres de l'alphabet, c'est-à-dire sur l'entrée de la lecture. En effet, les enfants qui n'écrivent pas bien les lettres sont souvent ceux qui les reconnaissent le moins bien (voir par exemple : Puolakanaho *et al.*, 2007 ; Puranik *et al.*, 2011). Or, moins bien reconnaître les lettres visuellement est préjudiciable pour l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi, les enfants qui peinent à reconnaître les lettres risquent de devenir mauvais lecteurs (Graham et Weintraub, 1996; Guan *et al.*, 2015).

Quelques données issues de la neuroimagerie

Il a été montré chez des sujets adultes que la simple observation visuelle passive de caractères alphabétiques provoque une activation de zones cérébrales normalement mises en jeu au cours de l'écriture (Longcamp *et al.*, 2003 ; 2005a). Quand les sujets ne savaient pas écrire les caractères (des caractères inconnus), ces activations n'étaient pas présentes. D'autre part il est acquis maintenant que le fonctionnement cérébral de l'enfant évolue au cours de l'apprentissage de l'écriture (James et Engelhardt, 2012 ; Vinci-Booher *et al.*, 2016). Ces résultats suggèrent que les mouvements d'écriture participent à la représentation et à la mémorisation des caractères et donc à leur reconnaissance visuelle.

La pratique actuelle de l'écriture chez les adultes

La façon d'écrire a changé depuis quelques décennies. D'après les rares sondages réalisés sur cette question, il semble que les adultes, dans leur activité professionnelle mais aussi souvent leurs activités personnelles, écrivent davantage sur support numérique. Or, aujourd'hui l'écriture numérique est très majoritairement l'écriture dactylographique. Jusqu'à récemment, le changement d'écriture était surtout limité aux adultes : l'écriture manuscrite restait pratiquée par les enfants scolarisés. Mais l'arrivée massive des outils numériques à l'école pourrait modifier cette situation et amène à repenser l'enseignement de l'écriture.

Enseigner l'écriture demain

Continuera-t-on à enseigner l'écriture manuscrite traditionnelle, avec un stylo et une feuille de papier, si les élèves sont équipés de tablettes pendant les cours ?

Deux *scenarii* peuvent être imaginés

- 1- La solution 'radicale' dans laquelle l'enseignement de l'écriture manuscrite serait remplacé complètement par l'enseignement de l'écriture au clavier,

- 2- La solution de 'coexistence' qui se traduirait par l'enseignement 'simultané' des deux modes d'écriture.

1- Remplacement de l'écriture manuscrite par l'écriture au clavier

L'écriture qui sera enseignée à l'école dans quelques années pourrait être l'écriture dactylographique. Cette idée est parfois envisagée avec bienveillance, car on suppose qu'apprendre à taper au clavier réduirait la difficulté et la durée de l'apprentissage et libèrerait du temps scolaire pour d'autres apprentissages (les langues, l'usage des outils numériques...). Dans certains pays (USA et certains pays d'Europe du Nord), des initiatives ont déjà été prises dans ce sens (Genlott et Grönlund, 2013). Certains enfants de ces pays vont donc apprendre à écrire au clavier avant d'apprendre à écrire à la main. Certains même n'apprendront peut-être plus l'écriture manuscrite, comme aux U.S.A. où les recommandations fédérales de 2010 pour les enseignements à l'école élémentaire (*US Common Core curriculum standards*) préconisaient explicitement d'apprendre à écrire sur ordinateur et ne mentionnaient même plus l'écriture manuscrite. Il semblerait qu'un retour vers l'écriture manuscrite soit en cours cependant (voir : <https://qz.com/1037057/keyboards-are-overrated-cursive-is-back-and-its-making-us-smarter/>).

Les avantages :

L'écriture au clavier est plus simple à pratiquer, en particulier pour les enfants qui présentent des difficultés motrices. Les enfants dyspraxiques, par exemple, quand ils bénéficient de la possibilité d'écrire avec un ordinateur à l'école, en tirent souvent un grand bénéfice.

En pratique, il semblerait qu'on écrit plus vite au clavier qu'à la main, mais c'est surtout vrai chez des adultes experts. Il existe certains résultats allant dans le même sens chez des élèves (Alstad *et al.*, 2015 ; Plau et Lavoie, 2016), mais aussi des résultats contradictoires (Connely *et al.*, 2007). Tout dépend bien sûr du niveau d'apprentissage et de la quantité de pratique des deux écritures. Etant plus simple à pratiquer, l'écriture au clavier devrait être plus facile à apprendre, même si cette assertion n'a pas été vraiment vérifiée à notre connaissance.

Si écrire au clavier est réellement plus aisé pour les enfants, alors cette simplification au plan moteur devrait libérer des ressources cognitives et attentionnelles disponibles pour le contenu du texte écrit. Par conséquent, les textes produits devraient être de meilleure qualité. Mais qu'en est-il vraiment, quand l'écriture n'est pas limitée à des mots ou des phrases simples recopiées ? Il semble que les textes sont au contraire de moindre qualité (Connely *et al.*, 2007 ; Berninger *et al.*, 2009). Une étude récente a eu un grand écho médiatique : elle a conclu que les étudiants qui prennent leurs notes au clavier obtiennent de moins bons scores à leur examen que ceux qui les prennent à la main (Mueller et Oppenheimer, 2014). Les auteurs interprètent ce résultat par l'effort de rédaction à la main qui oblige les étudiants à reformuler les paroles de l'enseignant, et donc à traiter l'information, alors que la facilité du clavier conduit plutôt les étudiants à écrire mot à mot le cours, sans procéder à cette '*prédigestion*' de l'information.

Ces études doivent bien sûr être reproduites et confirmées, mais il se pourrait que la simplicité motrice ne soit pas obligatoirement un avantage en termes de contenu du texte écrit.

Les inconvénients

En première analyse, on pourrait considérer que ces changements ne concernent que la motricité mise en jeu dans l'écriture et qu'ils ne devraient pas interférer avec les aptitudes des enfants à lire et à s'exprimer par écrit. Ce n'est probablement pas aussi simple que cela. En fait, malgré le faible nombre d'études conduites sur cette question, certains résultats expérimentaux suggèrent que l'impact de ces changements moteurs pourrait concerner non seulement l'écriture des enfants mais aussi leur lecture. Longcamp et coll. (2005b) ont montré que chez des enfants de maternelle, apprendre à écrire les lettres à la main permet ensuite de mieux les reconnaître visuellement qu'apprendre à les écrire au clavier. La même comparaison a été faite avec de jeunes adultes qui apprenaient des caractères inconnus et les conclusions ont été les mêmes (Longcamp *et al.*, 2008). Les auteurs ont aussi vérifié que les aires cérébrales impliquées dans l'identification des caractères différaient après les deux apprentissages : les aires motrices ne s'activaient que pour les caractères appris à la main. Au-delà des lettres, une étude a été réalisée sur la reconnaissance de quelques mots simples chez de jeunes élèves et, là aussi, les mots appris en les écrivant à la main étaient mieux reconnus que ceux appris en les frappant au clavier (Kiefer *et al.*, 2015).

Pour résumer, les études réalisées jusqu'à présent sont assez restreintes dans le temps. Pour ne pas trop interférer avec les programmes scolaires officiels, elles n'ont été conduites que pendant quelques semaines seulement et avec des enfants trop jeunes pour mesurer l'impact réel de ce changement moteur sur la lecture et l'expression écrite. Elles n'ont porté que sur les niveaux très basaux de la lecture : l'identification visuelle de lettres ou de mots simples. On est encore loin de la lecture proprement dite qui requiert des processus cognitifs de plus haut niveau : identification des mots, traitements lexicaux, orthographiques, syntaxiques... Il est donc impossible d'affirmer que cela aurait un impact sur la lecture à proprement parler, même s'il est établi que la reconnaissance des lettres est indispensable à une lecture efficiente. Il se pourrait tout-à-fait que le déficit initial soit compensé après quelque temps par le fait que, l'écriture au clavier étant plus simple et ludique, les élèves écrivent davantage et soient donc davantage confrontés à l'écrit et amenés à lire.

Pour aller plus loin et affirmer que l'écriture manuscrite est plus efficace, il faut comparer les deux méthodes d'apprentissage pendant plusieurs mois, voire plusieurs années. C'est une étude que nous commençons sur l'apprentissage d'une langue étrangère, l'arabe, dont le système graphique est différent du français. Des collégiens débutants en 6^e vont apprendre cette langue soit en l'écrivant sur papier, soit en l'écrivant sur tablette tactile, soit en l'écrivant au clavier sur tablette. Nous allons les suivre pendant deux ans, tout en effectuant des tests réguliers sur leur niveau de lecture et d'écriture de l'arabe. Bien évidemment, les résultats de cette étude ne seront pas totalement concluants, car il s'agit d'élèves qui savent déjà écrire et apprennent une langue seconde. Néanmoins, ils fourniront des informations pertinentes sur la comparaison des différentes pratiques de l'écriture à long terme.

2- L'enseignement des deux écritures en parallèle

L'écriture dactylographique

Que l'on conserve l'écriture manuscrite ou pas, il est peut-être utile d'enseigner l'écriture dactylographique aux élèves pour les préparer à la vie 'réelle', en dehors de l'école. Nous vivons

actuellement un paradoxe : tout le monde écrit au clavier, mais plus personne n'est formé à cette écriture ! Il y a encore quelques années, les dactylographes étaient rares, mais très bien formées. Elles frappaient les claviers des machines à écrire à un rythme rapide, sans regarder leurs mains et sans faire énormément de fautes. Aujourd'hui, on forme toute la population à une écriture, l'écriture manuscrite, qui ne serait que peu utilisée après la scolarité, mais celle qui est la plus pratiquée n'est pas enseignée !

Si on devait apprendre l'usage des claviers à l'école : à quel moment devrait-on le faire ? à quel âge ? Une revue de question assez récente suggère qu'il serait plus efficace d'attendre 10 à 12 ans pour commencer l'apprentissage de la dactylographie (Stevenson et Just, 2014).

Par ailleurs, apprendre à écrire au clavier il y a 50 ans était relativement simple en ce qui concernait le clavier lui-même. Les claviers étaient très similaires d'une machine à l'autre et leur ergonomie était imposée par la mécanique des tiges soutenant les lettres. Aujourd'hui, avec les claviers tactiles, les contraintes mécaniques n'existent plus ! Une grande liberté est laissée aux concepteurs de logiciels qui ne se privent pas d'utiliser tout ce qui peut faciliter la frappe, ou la rendre plus ludique. Donc, avec quel clavier faut-il envisager l'enseignement ? Au regard de la vitesse d'obsolescence des matériels et logiciels, la réponse à cette question n'est pas simple.

Enfin, si l'apprentissage de la frappe est effectué très tôt, au moment où les élèves entrent dans la langue écrite, ne serait-il pas judicieux de penser à des claviers éducatifs, dédiés à l'apprentissage, sur lesquels les touches pourraient être organisées par ordre alphabétique, ou par type de lettres (voyelles et consonnes), être de grande taille au début puis diminuer au fur et à mesure de l'apprentissage, de couleurs variables... ?

L'écriture manuscrite

En ce qui concerne l'avenir de l'écriture manuscrite, nous sommes à la croisée des chemins et deux options sont possibles :

- Malgré les changements de pratique des adultes et la présence de plus en plus massive d'outils numériques à l'école, on persiste à enseigner à écrire avec un stylo sur une feuille de papier, comme on le fait depuis toujours,
- On utilise les tablettes tactiles, mais pour écrire à la main avec un stylet.

Si la première option est choisie, les élèves devront lâcher leur tablette quand ils écriront pour se saisir d'un papier et d'un stylo. C'est une hypothèse difficile à envisager, mais qui sait... ? Peu de questions pédagogiques nouvelles se poseront, hormis peut-être celle récurrente du type d'écriture à enseigner : cursive (attachée) ou script (détachée). Ce débat ancien en Amérique du Nord et au Canada a revu le jour récemment en Finlande où le gouvernement a décidé de mettre un terme à l'enseignement de l'écriture cursive pour privilégier les lettres script, plus proches des polices qui se trouvent dans les livres et, surtout, sur les écrans. De nombreuses études ont été conduites sur les vertus de l'une et de l'autre et il n'est pas simple de trancher (voir par exemple : Bara et Morin, 2013).

Si la seconde option l'emporte, l'enseignement de la graphomotricité (plus largement de l'écriture ?) pourraient être assez drastiquement « dépoluieré ». En effet, « écriture numérique » ne signifie pas obligatoirement « écriture au clavier » : on peut très aisément écrire à la main avec un stylet sur une tablette. Il suffit de faire apparaître une zone dédiée à l'écriture manuscrite à la place du clavier tactile. La reconnaissance de l'écriture manuscrite a fait de tels progrès de nos jours que l'on peut envisager de transformer en temps réel la trace écrite produite en n'importe quelle police de caractères. Du point de vue visuel, on se retrouve donc dans la même situation que l'écriture dactylographique alors que du point de vue moteur, on continue à écrire à la main. On a donc les avantages de l'une et de l'autre. (voir par exemple : <https://youtu.be/2c1oeYGmig0?t=22>) En outre, tous les outils de composition et/ou modification du texte qui sont disponibles avec l'écriture dactylographique, le sont de la même façon avec l'écriture manuscrite (copier/coller, correcteurs orthographiques, etc.). Tout le défi consiste à faire de ces applications, initialement développées pour faciliter la vie des adultes experts, des dispositifs pédagogiques destinés aux enfants qui apprennent. Un des problèmes manifestes pour l'apprentissage de la graphomotricité est par exemple la surface très glissante des tablettes qui peut rendre les gestes graphiques plus difficiles à contrôler chez les débutants (Alamargot *et al.*, 2015). Des adaptations appropriées des tablettes, en utilisant des revêtements transparents de rugosité variable, sont à réfléchir.

Quoi qu'il en soit, la réflexion doit être initiée avant même l'achat du matériel par les académies. En effet, il faut prévoir de préférence des tablettes disposant d'un stylet inclus dans le système. L'affichage et meilleur en termes de qualité, il est plus rapide et évite un délai néfaste entre le déplacement du stylet et l'apparition de la trace. Enfin, et ce n'est pas le moindre des avantages, le stylet est le seul contact qui est pris en compte sur la tablette. Cela permet aux enfants d'appuyer la main sur l'écran tactile comme ils le font sur une feuille de papier sans que cela soit détecté comme un appui du stylet !

De nouvelles applications pédagogiques sont envisageables avec le numérique pour aider à l'enseignement de la graphomotricité

Si à l'avenir l'apprentissage de l'écriture manuscrite se fait sur des supports numériques, il serait opportun de profiter de toutes les opportunités que le numérique offre. Par exemple, il est possible de transformer en temps réel le geste graphique en sons, ou en musique, pour aider les enfants à tracer de façon fluide et régulière. Cette « *sonification* » de l'écriture permet une assistance auditive pour les enfants en difficulté. Elle a été testée chez des enfants dysgraphiques au cours d'exercices pré-graphiques (Danna et Velay, 2015 ; 2017). Il pourrait être envisageable d'utiliser quelque chose de similaire à l'école, au moment de l'apprentissage premier du geste graphique. D'autres possibilités d'aide à l'enseignement/apprentissage de l'écriture avec les tablettes tactiles verront certainement le jour.

Malheureusement, tous ces aspects de l'usage des tablettes pour écrire ne sont pas toujours pensés. L'académie d'Aix-Marseille, par exemple, a acquis des tablettes sans stylets. Quand on questionne les responsables sur la façon dont les élèves du collège vont écrire avec ces tablettes, on nous répond qu'ils utiliseront le clavier car les applications sont prévues ainsi. Donc ces élèves de 5^e (et bientôt de

6^e) vont beaucoup écrire au clavier pendant l'année et beaucoup moins à la main. Or, les examens sont prévus sans l'assistance des outils numériques, par conséquent les mêmes élèves devront passer les épreuves en écrivant avec un papier et un stylo...

Pour conclure, l'avenir de l'écriture manuscrite et de son enseignement avec l'arrivée des outils numériques à l'école n'est pas très visible. Tout dépendra du point de vue qui prévaut. L'écriture manuscrite laisse une grande liberté à celui qui veut s'en servir pour s'exprimer. Elle ne nécessite que des moyens techniques limités, un morceau de papier et un crayon, peu susceptibles de tomber en panne, et n'est pas contrainte par la présence d'une source d'énergie. C'est donc un savoir-faire que les sociétés gagneraient à préserver, tout en tirant profit des évolutions techniques pour son enseignement. C'est un choix culturel et sociétal majeur pour l'avenir. Si le point de vue utilitariste, selon lequel il faut calquer les apprentissages des enfants sur les pratiques les plus fréquentes des adultes, l'emporte, alors la reconnaissance vocale et la transcription automatique du langage oral en langage écrit (comme le font de plus en plus de possesseurs de smartphones pour leurs SMS) pourrait bien mettre tout le monde d'accord !

Éléments bibliographiques

ALAMARGOT, D. & MORIN, M.-F. (2015) Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine, *Human Movement Science* 44, pp.32–41

BARA, F. & MORIN, M.-F. (2013). Does the handwriting style learnt in first grade determine the style used in fourth and fifth grade and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), pp.601-617.

BERNINGER *et al.* (2009) Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 32, pp.123-140

CONNELLY, V., DOCKRELL, J.E., WALTER, K., CRITTEN, S., 2012. Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts from Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Writ. Commun.* 29, pp.278–302.

DANNA, J., VELAY, J.-L., 2015. Basic and supplementary sensory feedback in handwriting. *Front. Psychol.* 6.

DANNA, J., & VELAY, J.-L. (2017) Handwriting movement sonification: why and how? *IEEE Transactions on Human-Machine Systems*, 47(2).

FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Presses Universitaires de France.

GENLOTT & GRÖNLUND (2013) Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested, *Computers & Education*, 67, pp.98-104

GRAHAM, S., BERNINGER, V.W., ABBOTT, R.D., ABBOT, S. & WHITAKER, D., 1997. Role of Mechanics in Composing of Elementary School Students: A New Methodological Approach. *J. Educ. Psychol.* 89, pp.170–182.

JAMES, K.H. & ENGELHARDT, L., 2012. The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends Neurosci. Educ.* 1, pp.32–42.

- JONES, D. & CHRISTENSEN, C.A., 1999. Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *J. Educ. Psychol.* 91, 44–49.
- KIEFER *et al.*, (2015) Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen-or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children, *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), pp.136-146
- LONGCAMP, M., ANTON, J.L., ROTH, M. & VELAY, J.L., 2003. Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage* 19, pp.1492–1500.
- LONGCAMP, M., ANTON, J.-L., ROTH, M. & VELAY, J.-L., 2005a. Premotor activations in response to visually presented single letters depend on the hand used to write: a study on left-handers. *Neuropsychologia* 43, pp.1801–1809.
- LONGCAMP, M., BOUCARD, C., GILHODES, J.C., ANTON, J.L., ROTH, M., NAZARIAN, B., & VELAY, J.L., 2008. Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: behavioral and functional imaging evidence. *J Cogn Neurosci* 20, pp.802–815.
- LONGCAMP, M., ZERBATO-POUDOU, M.-T. & VELAY, J.-L., 2005b. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychol.* (Amst.) 119, pp.67–79.
- MUELLER & OPPENHEIMER (2014) The is mightier than the keyboard: advantages of Longhand over Laptop note taking, *Psychological Science*, April 23
- PONTART, V., BIDEI-ILDEI, C., LAMBERT, E., MORISSET, P., FLOURET, L. & ALAMARGOT, D., 2013. Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. *Front. Psychol.* 4.
- PUOLAKANAHO, A., AHONEN, T., ARO, M., EKLUND, K., LEPPÄNEN, P. H., POIKKEUS, A. M., & LYYTINEN, H. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931.
- PURANIK, C. S., ALOTAIBA, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25(7), 1523-1546.
- PURANIK, C. S., LONIGAN, C. J., & KIM, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.
- STEVENSON, N.C. & JUST, C. In Early Education, Why Teach Handwriting Before Keyboarding? *Early Childhood Educ J* (2014) 42: 49.
- VINCI-BOOHER, S. JAMES, TW. & JAMES, K H. Visual-motor functional connectivity in preschool children emerges after handwriting experience. *Trends in Neuroscience and Education*, Volume 5, Issue 3, September 2016, pp. 107-120
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (2014), *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz (Ed), 175 p.

COMMENT LES ÉLÈVES APPRENNENT-ILS L'ORTHOGRAPHE ?

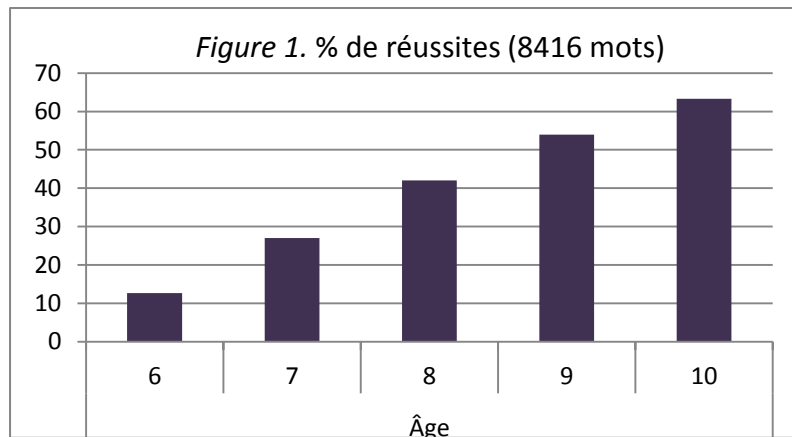
Monique SENECHAL

Professeure de Carleton University, Ontario

Apprendre à orthographier, c'est apprendre à coder avec des lettres les sons de la langue parlée. C'est aussi apprendre les règles orthographiques et grammaticales de la langue écrite, et apprendre les exceptions à ces règles. En plus, les scripteurs débutants ont des connaissances explicites sur la structure de langue parlée et acquièrent rapidement des connaissances implicites sur la langue écrite qui peuvent faciliter leur apprentissage. Ils peuvent utiliser des stratégies efficaces pour épeler. En somme, l'apprentissage de l'orthographe ne repose pas entièrement sur la mémorisation des mots eux-mêmes.

Plusieurs facteurs influencent la performance du scripteur débutant et du scripteur expert, notamment, la familiarité et la charge cognitive. C'est ainsi que les mots plus fréquents et les mots plus courts seront appris plus rapidement et éventuellement écrits plus rapidement que les mots plus rares et plus longs (Lété, Peereman, et Fayol, 2008). Les effets de ces facteurs sont communs à toutes les langues alphabétiques. À l'opposé, le niveau de transparence entre la langue parlée et écrite varie d'une langue à l'autre : plus les correspondances phonèmes-graphèmes sont prévisibles, plus l'apprentissage est facile. C'est le cas du finnois et du serbo-croate. L'apprentissage sera d'autant plus difficile, si les correspondances phonèmes-graphèmes sont inconsistantes, instables, et conséquemment, peu prévisibles. C'est le cas de l'anglais et du français, deux langues morpho-phonologiques (Jaffré, 2002 ; Seymour, Aro et Erskine, 2003 ; Ziegler, Bertrand, Tóth, Csépe, Reis, Fáisca, . . . Blomert, 2010).

Afin d'écrire correctement, les enfants doivent développer des représentations orthographiques de haute qualité. Celles-ci peuvent être acquises par la lecture (Ouellette, 2010 ; Share, 1995) et ce dès le CP (Martinet, Valdois, et Fayol, 2004). Toutefois, le défi est de préciser les unités orthographiques inconsistantes. Ce défi est de taille puisque les enfants doivent apprendre à associer correctement les 36 phonèmes du français à quelque 130 graphèmes (Catach, 2005). De fait, les enfants français atteignent à peine plus de 60 % de réussites après cinq années de scolarisation comme le démontre la Figure 1. Les données de la Figure 1 sont tirées des échelles de réussites de Pothier et Pothier (2004) desquelles nous avons sélectionné 8416 mots apparaissant dans les manuels scolaires français (Manulex : Peereman, Lété et Sprenger-Charolles, 2007).



L'orthographe française a deux particularités qui rendent difficile l'acquisition de l'orthographe. D'abord, il y a la représentation inconsistante des voyelles (Véronis, 1986). Prenez, par exemple, la rime/o/qui peut être représenté par 11 graphèmes différents : *au, aud, aut, aux, eau, o, oc, op, os, ot, or ôt* (Ziegler *et al.* (1996). Il y a aussi l'inconsistance dans l'application des règles contextuelles de certaines consonnes (*c* devant *i* ; ciseau, cigare, cigale, mais siège, sifflet, sieste ; Mousty et Leybaert, 1999). Ces inconsistances orthographiques font en sorte que l'enfant ne peut se fier à la phonologie du français pour épeler correctement.

De plus, l'orthographe française est un système qui favorise l'occurrence des lettres muettes à la fin des mots (Catach, 1995 ; Jaffré, 2005). Deux facteurs morphologiques contribuent à la fréquence des terminaisons muettes en français. Premièrement, elles jouent un rôle grammatical important en tant que marqueur de la morphologie flexionnelle¹⁴ (*e.g.*, le *s* silencieux du pluriel). Deuxièmement, la morphologie dérivationnelle¹⁵ est telle que plusieurs mots se terminent par une lettre muette qui indique leur appartenance sémantique à une famille de mots. Dans ce cas, ces lettres seront prononcées en dérivations (*e.g.* le -*d* silencieux de *bavard* [/bavar/] est prononcé dans *bavarder*). En plus de ces lettres muettes flexionnelles et dérivationnelles, d'autres mots se terminent par des lettres muettes qui font partie des orthographes particulières (*e.g.*, *foulard*], un nom masculin singulier sans dérivé). Finalement, les terminaisons muettes permettent de distinguer entre homophones (*e.g.*, *sans* et *sang*). Dans un sens, le français est plus riche à l'écrit qu'à l'oral.

Gingras et Sénéchal (2017) ont quantifié la présence de lettres muettes en français en se servant de Silex (Gingras et Sénéchal 2016), une base de données lexicale constituée de corpus d'enfants et d'adultes (Peereman, Lété et Sprenger-Charolles, 2007 ; New, Pallier, Brysbaert et Ferrand, 2004). Ils ont trouvé que la majorité des mots français se terminent par une lettre muette (56 % pour les données tirées des corpus d'enfants et 61 % pour les corpus d'adultes). Ainsi, les lecteurs francophones sont fréquemment exposés aux terminaisons muettes dès un jeune âge. Dans le corpus enfant, la moitié des mots avec lettres muettes finales le sont à cause de la morphologie flexionnelle, c'est-à-dire qu'ils se terminent par une lettre muette instable (*e.g.* le *s* silencieux du

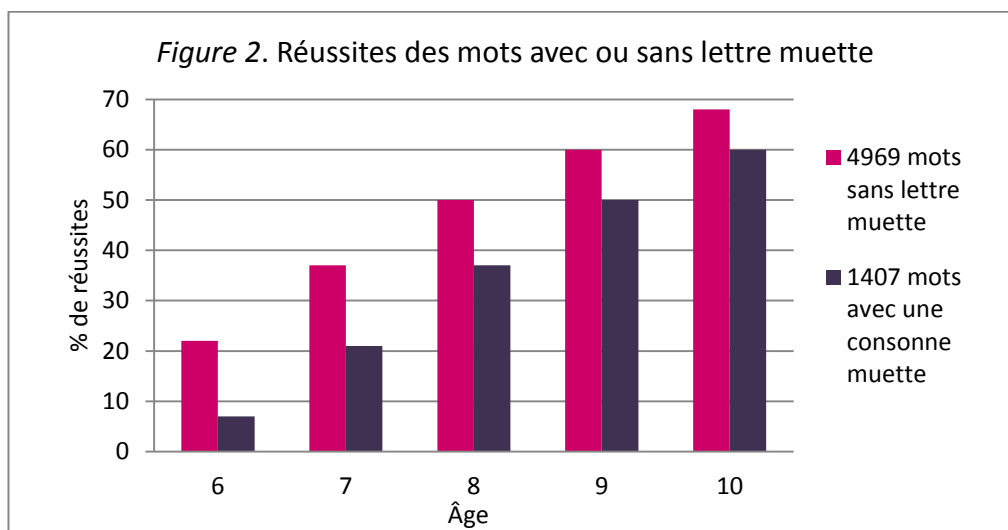
¹⁴ Modifications subies par le signifiant qui ne créent pas de nouveaux mots mais donnent une indication comme le genre, le cas, ou une conjugaison.

¹⁵ Modifications subies par un signifiant par exemple par dérivation c'est-à-dire ajout d'un suffixe qui crée un nouveau mot.

pluriel dans *amis*); la forme conjuguée d'*aimer* tel le -s ou le -nt dans *aimes* ou *aiment*). L'autre moitié correspond à l'orthographe lexicale (e.g.. chat, foulard). Par ailleurs, les lettres muettes sont relativement rares ailleurs dans le mot (4 % et 5 % respectivement).

Malgré ces difficultés, Mousty et Leybaert (1999) ont montré que les scripteurs débutants comprennent rapidement que leur tâche est de capter la phonologie des mots. Les enfants de 7 ans et 9 ans réussissent à 90 % et 96 % les parties consistantes de mots correctement incluant les consonnes et voyelles complexes (par exemple ch, oi) et les groupes consonantiques (par exemple, gr, pr). En fait, la plupart des erreurs d'orthographe que font les enfants sont compatibles avec la phonologie du mot. Puisque les scripteurs débutants s'appuient sur la phonologie pour orthographier, les lettres muettes sont particulièrement difficiles à apprendre. Cette difficulté a été confirmée par Jubenville, Sénéchal et Malette (2014). Dans cette étude, les enfants de 8 ans étaient exposés accessoirement à des pseudomots¹⁶ ayant une consistance son-lettre élevée à part une lettre muette finale (e.g., *pocrat*). Après neuf visionnements, les enfants avaient peu de difficulté à orthographier les parties consistantes des mots, mais l'omission de la lettre muette représentait 95 % de leurs erreurs orthographiques. Le rôle morphologique des terminaisons en lettre muette ne pouvait être invoqué afin d'expliquer les résultats obtenus lors de cette étude. En effet, afin d'attribuer une terminaison muette vraisemblable aux pseudomots, les participants ne pouvaient se fier qu'à leurs connaissances orthographiques.

La difficulté à représenter les terminaisons muettes apparaît clairement lorsqu'on divise les pourcentages de réussite de la Figure 1 en mots qui se terminent par une lettre muette ou pas. C'est ce que nous avons fait à la Figure 2. Cette figure démontre que malgré des compétences croissantes au fil des ans, la difficulté des terminaisons muettes était déjà présente à six ans et l'est toujours à 10 ans. Notons que ces deux types de mots avaient, en moyenne, le même nombre de phonèmes et une fréquence équivalente d'apparition dans les manuels scolaires français.



Dans les sections qui suivent, nous décrivons comment la construction de représentations orthographiques se précise par des connaissances à différents niveaux : par une croissance des

¹⁶ Chaîne de caractères ressemblant à un mot réel mais n'ayant aucun sens.

connaissances orthographiques ; par leur sensibilité à la morphologie de la langue ; et par l'usage de stratégies efficaces.

Connaissances implicites de l'orthographe

L'apprentissage implicite est un mécanisme d'usage général employé dans le développement de connaissances orthographiques (pour revoir ce concept, voir Treiman et Kessler, 2014). En étant exposés aux patrons orthographiques durant la lecture, les enfants peuvent implicitement extraire les différents types de connaissances reliées aux occurrences et co-occurrences des lettres. Plus les capacités de lecture s'améliorent, plus cette sensibilité aux patrons orthographiques augmente et facilite le développement de représentations orthographiques précises. Par exemple, les enfants de 8 et 11 ans épelaient correctement plus de mots avec des patrons orthographiques plus fréquents (*e.g.* pépin) que ceux avec des patrons moins fréquents (*poulain*) et que cet effet était encore plus grand lorsque les mots étaient plus rares (*e.g.* vilain épelé *vilin*). De plus, les enfants sont aussi sensibles aux patrons de co-occurrence¹⁷ entre les graphèmes. Ainsi, Pacton, Fayol, et Perruchet, (2005) ont montré que la probabilité de co-occurrence de deux graphèmes finaux faisait en sorte que les enfants de 8 et 11 ans orthographiaient/o/par le graphème *eau* plus fréquemment quand la probabilité de co-occurrence était élevée (*e.g.*, *v* précède fréquemment *eau*) que lorsque la probabilité était basse (*e.g.* *f* précède rarement *eau*).

L'apprentissage implicite de l'orthographe a aussi lieu pour les lettres n'ayant aucune valeur phonologique comme le démontrent les études suivantes. Dans une première étude, des enfants de 6 à 8 ans devaient épeler des mots semblables au niveau de la fréquence et de la longueur, mais qui se terminaient soit par une lettre muette fréquente, le t muet, soit par une lettre muette moins fréquente, le d muet. Les enfants épelaient le t muet correctement plus souvent que le d muet (Sénéchal, Gingras, et L'Heureux, 2016). Dans une autre étude, les enfants de 6 à 10 ans étaient sensibles au fait que certaines lettres pouvaient être doublées plus fréquemment que d'autres (Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2011). Deux études subséquentes examinaient l'orthographe de mots nouveaux lus dans un texte. Ici, les mots étaient des pseudomots, c'est-à-dire des mots créés par les chercheurs en respectant les règles de l'orthographe française. Les résultats sont en accord avec ceux de l'étude précédente : les pseudomots ayant une double consonne plus fréquente en français (*e.g.* *tt*) étaient plus faciles à orthographier que les pseudomots ayant une double consonne moins fréquente (*e.g.* *dd*) parmi les enfants de 9 ans (Bosse et Fayol, 2017) et les étudiants à l'université (Pacton, Borchardt, Treiman, Lété et Fayol, 2014).

Dans ce qui suit, nous discutons des différents types de traits de mots qui facilitent ou entravent l'acquisition de représentations orthographiques de haute qualité.

La morphologie flexionnelle

L'orthographe grammaticale reflétant la morphologie flexionnelle repose sur un ensemble de règles enseignées à l'école. Puisque la morphologie flexionnelle est souvent muette, les enfants doivent apprendre à appliquer ces règles sans référence orale. Les scripteurs débutants omettent

¹⁷ Fréquence de la présence simultanée dans un mot de deux graphèmes dans un certain ordre

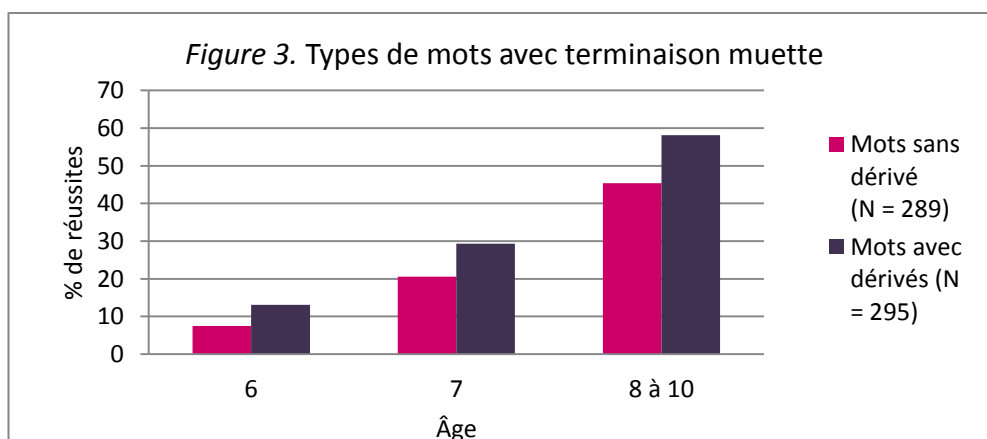
fréquemment le marqueur de pluriel (Fayol, Hupet, et Largy, 1999). De plus, les scripteurs généralisent l'emploi du -s aux verbes et l'emploi du -nt aux noms (Totereau, Barrouillet, et Fayol, 1998). Même les scripteurs experts feront une erreur dans l'accord sujet-verbe lorsqu'on augmente leur charge cognitive en ajoutant une tâche secondaire. Ainsi l'application des règles est difficile à automatiser, et même lorsqu'elle l'est, elle est facilement perturbée. (Fayol *et al.*, 1999).

Toutefois, les enfants semblent sensibles aux affixes de la morphologie flexionnelle. En français, le phonème/o/peut être orthographié *o*, *ot*, *au*, *eau* en fin de mot, mais seul le graphème *eau* indique le diminutif masculin. Pacton et coll. (2005) ont montré que présenter des pseudomots dans le contexte d'une phrase qui clarifiait le son final comme étant un diminutif flexionnel (un petit/*vitar*/est un/*vitara*/) avait comme résultat que les enfants employaient le graphème *eau*, correct pour un diminutif, plus fréquemment que dans les phrases qui ne précisaient pas les diminutifs (un grand/*vitar*/est un/*vitara*/).

La morphologie dérivationnelle

Puisque certaines terminaisons muettes marquent l'appartenance d'un mot à la famille des dérivés, et puisque les dérivés dévoilent quelle est cette terminaison muette, il se peut que la sensibilité des enfants à la dérivation facilite l'orthographe. Il semble que ce soit le cas. Sénéchal (2000) et Sénéchal, Basque et Leclaire (2006) ont vérifié, dans deux études, si les mots avec dérivés (*e.g.* sanglot) seraient plus faciles à orthographier que les mots dont la terminaison muette était spécifique au mot (*e.g.* foulard). Effectivement, les enfants de 9 ans orthographiaient correctement la lettre muette plus souvent dans les mots morphologiques que ceux ayant une orthographe spécifique. L'avantage important qu'avaient les mots morphologiques par rapport aux mots lexicaux suggère que les enfants sont sensibles à la structure morphologique des mots. Néanmoins, plus de 80 % des erreurs étaient l'omission ou bien la substitution de la lettre muette.

Whissell et Sénéchal (2017) ont reproduit l'avantage des mots avec dérivés avec un grand échantillon de mots. Pour ce faire, elles ont utilisé les échelles de réussite de Pothier et Pothier (2004) et équilibré les deux ensembles de mots en longueur, fréquence, et consistance. Elles ont trouvé que les mots avec une terminaison muette étaient plus souvent réussis lorsqu'ils avaient au moins un dérivé qui dévoile la lettre muette (*e.g.* bavard/bavarder) comparativement aux mots qui n'avaient aucun dérivé. Comme le montre la Figure 3, l'avantage des mots avec dérivés était déjà présent et statistiquement significatif au CP.



Stratégies morphologiques. Les enfants rapportent souvent qu'ils utilisent des stratégies pour épeler des mots. Par exemple, les enfants de 10 et 11 ans disaient qu'ils avaient utilisé une stratégie pour 75 % des mots à épeler (Ruberto, Daigle, et Ammar, 2016). Dans certains cas, les enfants peuvent se servir des relations morphologiques entre les mots de façon stratégique et explicite afin de les aider à orthographier plus correctement. En pensant à la relation morphologique entre les mots, les enfants peuvent choisir la façon correcte d'orthographier parmi des orthographes possibles. Par exemple, les scripteurs peuvent se servir de leur compréhension du lien entre *chant* et *chanter* pour orthographier la lettre muette *t* en *chant*. Une stratégie morphologique peut aider de deux façons : elle peut annoncer aux enfants la présence d'une terminaison de consonne muette, et elle permet de choisir la lettre muette.

Sénéchal *et al.* (2006) ont trouvé, dans deux études, que 75 % des enfants de 9 ans rapportaient se servir d'un dérivé (c'est-à-dire une stratégie morphologique) au moins une fois pour épeler un mot avec dérivé, et que son usage produisait l'orthographe correcte pour 77 % des mots. En fait, ce pourcentage de réussite était similaire à celui obtenu lorsque les enfants rapportaient connaître l'orthographe des mots, soit 73 % des mots morphologiques. En contrepartie, seulement 11 % disaient se servir d'un autre mot pour épeler les mots sans dérivé et cette stratégie n'était pas très efficace avec un taux de réussite de 22 %. La spécificité de rapporter les stratégies morphologiques lors de l'orthographe de mots morphologiques ainsi que la performance correcte liée à ces rapports démontre que les enfants peuvent employer leurs connaissances morphologiques explicitement lorsqu'ils orthographient.

La sensibilité morphologique

Certains chercheurs se sont demandé si la facilité qu'ont les enfants à manier les affixes¹⁸ à l'oral était associée à leur habileté à orthographier. Sénéchal et Kearnan (2007) avaient recensé 11 études qui mesuraient cette association. À ces études, nous avons ajouté celle de Casalis, Deacon, et Pacton (2011) et nous rapportons l'ensemble au Tableau 2. En général, les élèves de 6 à 13 ans qui démontraient une plus grande sensibilité morphologique à l'oral avaient tendance à épeler correctement les mots ciblés. Par exemple, les élèves de 7 et 9 ans qui déduisaient plus facilement des liens morphologiques par analogie (*e.g.* danse : danser ; saut : _____) épelaient plus facilement des mots ayant une lettre muette finale marquant un lien morphologique (Sénéchal, 2000 ; Sénéchal *et al.*, 2006).

Le coefficient moyen de corrélation, ajusté pour la taille des échantillons, était modéré ($r = 0,44$, CIs = 0.40 à .52, $Z = 26.16$, $p = 0.001$). Cet effet, basé sur 1202 enfants, était représentatif de l'ensemble des études, comme l'indiquait un test d'hétérogénéité qui n'était pas statistiquement différent de zéro ($Q = 8,13$, $p > 0.05$). Compte tenu de la nature corrélationnelle de ces données, des évaluations plus rigoureuses ont parfois été menées. Par exemple, Sénéchal (2000) a montré à l'aide d'analyses de régression hiérarchique que la sensibilité morphologique maintient une association significative avec l'orthographe de mots ayant une lettre muette *morphologique* après avoir contrôlé statistiquement pour le niveau scolaire, le vocabulaire, la conscience phonémique, et l'orthographe

¹⁸ Préfixe ou suffixe

de mots consistants. Par ailleurs, ce lien était spécifique à l'orthographe morphologique puisque la sensibilité morphologique n'était pas associée avec l'orthographe de mots consistants dans l'analyse de régression.

Tableau 2. Caractéristiques des études et coefficients de corrélation entre la sensibilité morphologique et l'orthographe

Étude	N	Âge (ans)	Langue	MA type	r_{moyen}
Casalis <i>et al.</i> (2011)	80	8, 9	A	D	0,45
Fowler et Liberman (1995)	48	7, 8, 9	A	D	0,53
Hauerwas et Walker (2003)	88	8, 11, 12, 13	A	I	0,28
Kemp (2006) Étude 1	74	11, 7, 8, 9	A	D	0,44
Kemp (2006) Étude 2	75	8, 9	A	D & I	0,49
Lehtonen et Bryant (2005)	106	6, 7, 8	Fi	I	0,49
Leong (2000)	226	9, 10, 11	A	D	0,55
Levin <i>et al.</i> (1999)	40	5	H	I	0,44
Ouellette et Sénéchal (2006)	115	5	A	D & I	0,40
Plaza et Cohen (2004)	199	11, 7	F	I	0,35
Sénéchal (2000)	112	7, 9	F	D	0,48
Sénéchal <i>et al.</i> (2006)	39	9	F	D	0,43

F = Français ; A= Anglais ; Fi = Finnois ; H = hébreux

Sens. Morph.: sensibilité morphologique ; I = inflections; D = dérivations.

Conclusion

L'orthographe française est difficile à maîtriser et son usage facilement perturbé. Il n'est pas surprenant alors que les scripteurs mettent à profit tout ce qu'ils peuvent pour orthographier correctement. Ils utilisent leurs connaissances explicites et implicites des caractéristiques de l'orthographe, leurs connaissances des liens morphologiques entre les mots, et des processus stratégiques. En somme, les enfants canalisent de l'information de plusieurs sources lorsqu'ils orthographient.

Étant donné les multiples descriptions des difficultés qu'ont les enfants à apprendre l'orthographe française, le peu d'études qui ont vérifié l'efficacité de méthodes pouvant faciliter l'apprentissage est décevant. Nous avons besoin de proposer et tester des méthodes pédagogiques qui optimiseront l'apprentissage de règles, procédures, connaissances, et stratégies qui, à leur tour, optimiseront la maîtrise de l'orthographe française.

**ÉTUDE DE LA LANGUE
ET PRODUCTION ÉCRITE**

QUELLES SONT LES RELATIONS ENTRE LECTURE ET ÉCRITURE POUR L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE ?

Bernard LÉTÉ

Professeur à l'Université Lyon 2

L'apprentissage de l'écrit implique à la fois la maîtrise de la lecture et de l'orthographe. Dans les modèles intégrateurs, on considère que ces deux compétences se développent en interaction. Par exemple, la *self-teaching hypothesis* de Share (1995) considère que chaque identification réussie d'un nouveau mot par l'intermédiaire du décodage fournit une occasion d'acquérir les représentations orthographiques des mots sur lesquelles reposent la lecture et l'orthographe. L'exposition à l'écrit (les lectures de l'enfant) a un rôle important dans la production orthographique car celle-ci repose en grande partie sur l'exploitation des connaissances acquises en réception de l'écrit. Les calculs des fréquences d'occurrences textuelles¹⁹ des unités linguistiques dans des corpus d'écrits permettent de mieux définir quelles sont les régularités statistiques traitées lors de la lecture, susceptibles d'être exploitées lors de la production de l'orthographe. Ces fréquences d'occurrences textuelles peuvent être utilisées pour quantifier la consistance orthographique d'un mot c'est-à-dire le degré d'incertitude associé à l'écriture d'une association phonème-graphème (tâche d'écriture sous dictée par exemple) ou à la lecture d'une association graphème-phonème (tâche de lecture à voix haute). Un effet avéré de ces variables statistiques permet de considérer que l'enfant exploite ces régularités dans la compréhension et la production du langage. Cette sensibilité de l'enfant aux propriétés statistiques de son environnement langagier pourrait dès lors être invoquée comme mécanisme essentiel à la construction de sa base de connaissances linguistiques dans laquelle des unités probables sont renforcées en mémoire, les autres plus ambiguës ou plus rares étant progressivement oubliées.

Le but de cette contribution est de **caractériser le matériau linguistique rencontré par les enfants dans leur manuel de lecture²⁰ (i.e., l'input linguistique) pour tenter de caractériser et expliquer la nature de leur production orthographique (i.e., l'output linguistique).**

Apprendre à orthographier les mots en production écrite

Les modèles en stades sont souvent utilisés pour rendre compte de l'apprentissage de l'orthographe des mots en production écrite (*cf.* pour une synthèse, Fayol 2017 et Fayol et Jaffré, 2014). L'apprentissage y est vu comme une progression à travers des étapes distinctes dans lesquelles

¹⁹ Ou *fréquences des tokens* c'est-à-dire le nombre de fois (en fréquence par million) qu'une unité est rencontrée dans un corpus de textes. Ces fréquences des tokens sont à distinguer des *fréquences du type*, c'est-à-dire le nombre de fois qu'une unité est rencontrée dans la liste des mots du corpus (chaque mot a donc une fréquence de 1). Les fréquences des tokens sont les seules mesures appropriées pour caractériser un apprentissage puisqu'elles reposent sur l'expérience réelle d'un individu avec les unités linguistiques de sa langue.

²⁰ Voir Lété (2018), pour une description plus complète.

l'introduction d'une stratégie plus avancée aide l'enfant à progresser vers l'étape suivante. Les changements surviennent sur une courte période ou plus graduellement selon les modèles. L'enfant découvre une nouvelle stratégie et l'applique quand il la considère comme pertinente, ou utilise de façon de plus en plus experte une stratégie déjà existante. D'autres modèles s'inscrivent dans le cadre du modèle de la double voie utilisé dans l'étude de la lecture : lors d'une écriture sous dictée par exemple, la conversion phonème-graphème repose sur une voie infra-lexicale pour laquelle on suppose que chaque graphème est produit à partir de sous unités phonologiques (phonèmes, syllabes) et une voie lexicale pour laquelle on suppose que la forme orthographique du mot est directement récupérée en mémoire. À l'instar de la conception en lecture, la voie lexicale est considérée comme plus rapide que la voie infra-lexicale car elle est régit par des processus automatiques alors que la voie infra-lexicale est ralentie par des processus analytiques mobilisant plus de ressources attentionnelles.

Le fait que les enfants utilisent de multiples stratégies orthographiques peut s'accorder avec l'hypothèse que, de façon générale, le traitement du langage englobe une exploitation complexe, de nature probabiliste, de l'input linguistique. De nombreuses études ont en effet montré que même de très légères variations dans les propriétés statistiques des inputs linguistiques ont des conséquences sur les performances. Par exemple, dès l'âge de huit mois, l'enfant découvre les frontières des mots dans le flux de parole en utilisant les fréquences de co-occurrences des syllabes²¹ (Saffran *et al.*, 1996). Aussi, il serait surprenant que les enfants plus âgés ne manifestent pas une sensibilité aux propriétés statistiques des événements linguistiques lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire. Par exemple, les travaux de Pacton et collaborateurs en français (*e.g.*, Pacton, Fayol et Perruchet, 2002) montrent que des enfants de CP possèdent un savoir implicite sur les régularités orthographiques plus précocement que ne le prédiraient les modèles d'acquisition en stades. Ils savent que certaines consonnes ne peuvent pas être doublées, que des consonnes doublées peuvent apparaître à certaines positions mais pas à d'autres et que les voyelles, par contre, ne peuvent pas être doublées dans un mot français. Le fait que ces connaissances soient acquises sans un enseignement explicite suggère que **les enfants sont capables d'extraire automatiquement certaines régularités statistiques des propriétés de l'écrit au fur et à mesure de leur exposition à l'écrit.**

Les manuels de lecture et l'apprentissage statistique de l'écrit

L'apprentissage statistique de l'écrit est un type particulier d'apprentissage implicite, non enseigné, pour lequel on considère que l'apprenant s'ajuste aux régularités statistiques des événements linguistiques auxquels il est confronté grâce à des processus associatifs élémentaires. Ces propriétés statistiques des événements linguistiques renvoient, entre autres, à : (1) leur répétition : dans le cas de la lecture, la fréquence d'exposition à un mot ; (2) son incertitude : la consistance orthographique d'une association graphème-phonème (papa / oignon) ; (3) sa discriminabilité : le voisinage orthographique ou phonologique d'un mot (foire / poire) ; (4) aux co-occurrences conditionnelles de certaines unités : par exemple, quand on considère les fréquences textuelles, le phonème /o/ s'écrit

²¹ Les fréquences de co-occurrences des syllabes entre les mots sont inférieures à celles à l'intérieur des mots. Elles donnent donc un indice pour segmenter les unités lexicales dans un flux continu de parole.

plus fréquemment "au" après un "p" que "o" alors qu'il s'écrit plus fréquemment "o" en fin de mot après "m".

Nous pouvons nous appuyer sur deux bases de données, librement accessibles sur le Web²², pour disposer de mesures objectives des fréquences d'occurrences des unités lexicales et infra-lexicales dans l'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire dans les manuels de lecture : *Manulex* (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004) fournit les fréquences des unités lexicales pour les cinq niveaux de l'école primaire ; *Manulex-infra* (Peereman, Lété, et Sprenger-Charolles, 2007) donne une mesure graduée de la consistance orthographique des mots dans le sens orthographe vers phonologie (tâche de lecture à voix haute par exemple) et phonologie vers orthographe (tâche d'écriture sous dictée par exemple).

L'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire : un vocabulaire proche de 5000 lemmes au CM2

Il convient de faire la différence entre la notion de lexique d'une langue qui est la liste des mots d'une langue telle qu'elle peut être fournie par *Manulex* par exemple, et la notion de vocabulaire qui correspond à la mise en pratique du lexique d'une langue par un individu, par la lecture et la production écrite. Pour estimer la taille du vocabulaire d'un enfant, on peut essayer d'estimer la quantité de mots à laquelle un enfant est exposé durant ses lectures. C'est lors de cette confrontation à l'écrit que se construit son vocabulaire. Dans *Manulex*, le lexique des manuels scolaires de lecture est de 6 800 lemmes au CP, de 10 500 au CE1 et de 22 500 au cycle 3.

Pour estimer le nombre de mots auquel un enfant est exposé de 6 à 11 ans, et ainsi quantifier son vocabulaire, on peut raisonner à partir de son manuel de lecture. Au CP, un manuel a en moyenne 13 300 mots, 2 500 formes orthographiques différentes correspondantes à 1 900 lemmes (un lemme = 1.3 forme orthographique). Un manuel de CE1 a en moyenne 1 000 lemmes de plus qu'en CP. Au cycle 3 (CE2-CM1-CM2), la progression est de 2000 lemmes. Avec 4 900 lemmes considérés comme acquis à la fin du CM2, on arrive à une estimation cinq fois inférieure au lexique des manuels, qui représente les mots qui peuvent être rencontrés par les enfants.

Un enfant de CM2 possède donc, en réception de l'écrit, un vocabulaire de l'ordre de 5000 lemmes (7500 formes orthographiques) pour lesquels on peut supposer qu'ils sont suffisamment consolidés en mémoire pour être bien compris et, pour la plus grande partie d'entre eux, produits à l'oral et à l'écrit. C'est quatre fois moins que ce qu'il est susceptible de rencontrer dans un corpus d'écrit de son niveau scolaire et 15 fois moins que ce qu'il est susceptible de rencontrer plus tard dans des écrits adressés à l'adulte. Cette taille de 5000 unités lexicales en français correspond très précisément à celle calculée en anglais par Nation (2001). De même, Laufer (1992) considère que, pour bien comprendre des textes en anglais langue seconde, il faut connaître environ 5000 mots anglais. Enfin, cette estimation est congruente avec deux autres études en français portant sur les connaissances lexicales des enfants de 6 à 11 ans. L'une (Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin, 1978) estime le répertoire lexical d'enfants du CE1 au CM2 à partir de jugements de connaissance. Pour cela, ils ont proposé à des élèves du CE1 au CM2 une tâche de jugement de mots (450 mots par élève) sur une échelle en 5 points. La mesure du répertoire correspond au nombre de mots jugés *connus* à *très bien*

²² Site *eManulex*, version électronique des bases *Manulex* à <http://www.manulex.org/fr/home.html>

connus rapportés au nombre total de mots de l'échantillon (13 500). Les données en jugement de connaissance sur les mots très bien connus (pour lesquels on peut considérer que les jugements sont les plus fiables) sont de l'ordre de 3 300 mots à la fin du cycle 3. L'autre étude est plus récente et concerne l'orthographe lexicale. Pothier et Pothier (2003) ont élaboré une échelle actualisée d'acquisition en orthographe lexicale (*Éole*). Ils ont fait orthographier 11 700 mots à 48 900 élèves du CP au CM2 (50 mots par élève). Le nombre de mots correctement orthographiés par 75 % des élèves sert de mesure du répertoire. **Les données montrent que trois quarts des enfants orthographient correctement 300 mots au CP, 1 000 au CE1, 2 000 au CE2, 3 500 au CM1 et 5 000 au CM2.** La production des graphies correctes équivaut alors au répertoire lexical estimé dans les deux autres études.

Toute la complexité orthographique du français est présente dans les manuels dès le CP

La complexité orthographique du français est d'emblée présente dans l'écrit adressé à l'enfant dans sa première année d'apprentissage : les 290 associations trouvées dans les 45 080 formes orthographiques de *Manulex-infra* (lexique du CP au CM2) sont toutes présentes dans les manuels de CP dans seulement 10 861 formes orthographiques, soit un quart seulement des formes orthographiques de *Manulex*. De plus, les valeurs de consistance ne varient pas d'un niveau à l'autre : quel que soit le segment considéré (début, milieu, fin et totalité du mot), les consistances moyennes restent identiques alors que la taille du lexique s'accroît. Ces données indiquent que **les enfants sont exposés à toutes les inconsistances orthographiques dès la première année de leur apprentissage de la lecture**, ce qui est pour eux une situation idéale pour l'acquisition de l'écrit. En effet, on sait que des réseaux de neurones entraînés seulement sur des mots consistants ont des difficultés à ajuster leurs connexions pour apprendre de nouvelles associations inconsistantes.

En définitive, l'enfant d'école primaire dispose, dès la fin de sa première année d'apprentissage, et pour peu qu'on lui enseigne correctement les règles de correspondance graphème-phonème, de l'ensemble du matériau linguistique utile pour lire et écrire des unités lexicales qu'il n'a jamais rencontrées. L'apprentissage du code écrit dépend donc fortement de ses capacités à généraliser ses connaissances à des unités lexicales dont la probabilité de rencontre est extrêmement faible. Il devra pour cela repérer correctement les unités graphémiques permettant de créer les associations orthographe ↔ phonologie pertinentes et les renforcer à chaque nouvelle rencontre des mots.

Les mots acquis au CP constituent un lexique orthographique de base

Près de 93 % des formes orthographiques du CP sont contenues dans le lexique du cycle 3 mais elles représentent seulement 24 % des formes orthographiques de ce lexique. Autrement dit, les trois-quarts des formes orthographiques du cycle 3 apparaissent seulement à partir de ce niveau. Quelles sont les caractéristiques de ce lexique précoce du CP et de ce lexique tardif au cycle 3 ? Les mots acquis tôt ont 7 caractères en moyenne et sont bisyllabiques. Ils se distinguent des mots acquis tardivement essentiellement par leur fréquence lexicale. Ils sont plutôt fréquents au CP (19 par million en moyenne) et deviennent encore plus fréquents au cycle 3 (car ils sont de plus en plus répétés). Les mots acquis tardivement sont rares et un peu plus longs que ceux du lexique précoce (9 caractères) et trisyllabiques. On observe enfin que la complexité orthographique n'est pas plus importante pour les mots du lexique tardif qui sont pourtant plus rares. Cet aspect laisse suspecter que la consistance orthographique d'un mot n'est pas liée à sa fréquence lexicale.

Le lexique des mots acquis tôt est donc en réalité un lexique de base qui continue à se retrouver plus tardivement au cycle 3 et certainement dans tous les écrits rencontrés à l'âge adulte. Les deux périodes d'acquisition considérées peuvent se réduire à deux corpus de taille différente où une petite proportion de mots fréquents est commune aux deux corpus et où une importante quantité de mots rares caractérise le corpus le plus grand (cycle 3). On peut considérer que ce "noyau" lexical de mots fréquents constitue le socle à partir duquel s'effectue l'apprentissage de l'écrit.

La complexité orthographique est indépendante de la fréquence

On trouve souvent dans la littérature l'idée selon laquelle la complexité orthographique (régularité ou consistance) est liée à la fréquence du mot : un mot fréquent serait plus irrégulier/inconsistant qu'un mot rare. Or, les données de *Manulex-infra* infirment cette conception. Mesurées sur l'ensemble des mots de *Manulex-infra*, les corrélations entre la fréquence des formes orthographiques et les mesures de consistance sont extrêmement faibles ($r < 0.06$). De façon générale, la corrélation est positive, la consistance s'élevant avec la fréquence du mot. On note cependant une corrélation négative ($r = -0.08$) dans le sens OP (orthographe-phonologie) pour la fin des mots.

La fréquence de la forme orthographique et la complexité orthographique mesurée par la consistance des relations orthographe ↔ phonologie sont donc deux mesures indépendantes qu'il est dès lors très intéressant de manipuler car elles peuvent permettre de caractériser deux types de processus dans le traitement du mot écrit : l'un, indexé sur la fréquence, traitant les mots fréquents par récupération directe du mot en mémoire ; l'autre, indexé par la consistance, traitant les mots rares par transcodage des relations graphème ↔ phonème.

Un exemple d'exploitation de corpus pour comprendre l'impact de la réception de l'écrit sur la production orthographique

En conformité avec le cadre de travail de l'apprentissage statistique, nous avons cherché à étudier si les distributions statistiques des unités lexicales et infra-lexicales décrites dans *Manulex* et *Manulex-infra* pouvaient rendre compte du niveau des productions orthographiques des enfants à l'école primaire (Lété, Peereeman et Fayol, 2008 ; voir Lété, 2008, pour une synthèse en français). Pour cela, nous avons cherché à distinguer et à étudier l'évolution de deux types de procédures pour écrire un mot : le recours aux connaissances infra-lexicales que l'on a indexé par les mesures de consistance de *Manulex-infra* (pour le début, le milieu et la fin du mot) et la récupération directe de la représentation orthographique du mot que l'on a indexé par les mesures de fréquence lexicale (forme orthographique) de *Manulex*. La base de données *Éole* déjà présentée (Pothier & Pothier, 2003) nous a permis de disposer de mesures comportementales de productions orthographiques de mots du CP au CM2. Via une méthode d'analyse en régressions multiples, plusieurs prédicteurs de la réussite en orthographe ont été liés à un large ensemble de mots mono et polysyllabiques reflétant le système d'écriture à partir duquel un enfant apprend à lire et à écrire. Il y avait quatre grandes classes de prédicteurs : la longueur du mot, la fréquence de la forme orthographique, le voisinage

phonographique²³ et la complexité orthographique indexée par la consistance de début, milieu et fin de mot. L'étude constitue ainsi une exploration complète de la production orthographique chez des enfants de 6 à 11 ans.

Notre raisonnement était que de meilleures performances obtenues pour des mots fréquents par rapport à des mots rares traduiraient l'utilisation de la procédure lexicale de récupération de la forme orthographique du mot en mémoire. D'un autre côté, de meilleures performances sur les mots consistants par rapport aux inconsistants traduiraient l'utilisation de la procédure infra-lexicale. Selon les modèles en stades, la contribution significative d'une procédure à un niveau donné devrait s'accompagner d'une diminution de la contribution de l'autre procédure car le passage d'une procédure à l'autre se fait par abandon de l'une au profit de l'autre. Dans une conception plus interactive des processus cognitifs, la contribution significative d'une procédure à un niveau donné devrait s'accompagner d'un maintien de la contribution de l'autre procédure car il n'y a pas passage d'une procédure à l'autre mais automatisation accrue des procédures qui deviennent de plus en plus rapidement et correctement mobilisées dans la tâche de production orthographique.

Les résultats ont confirmé l'existence des deux procédures à chaque niveau d'acquisition : dès le CP, la procédure lexicale est active pour les mots monosyllabiques et la procédure infra-lexicale est active pour les polysyllabiques. Autrement dit, c'est la longueur du mot qui détermine la procédure à partir de laquelle l'enfant produit l'orthographe du mot. Les résultats ont confirmé également qu'une difficulté importante dans l'acquisition de l'orthographe est imputable à la consistance des relations phonème → graphème. La difficulté liée à la complexité orthographique (*i.e.*, l'effet de consistance) ne disparaît pas en fonction de l'expertise, elle reste même à un niveau sensiblement équivalent à travers les niveaux et ne diminue que pour les mots monosyllabiques au CE2. Ces résultats sont en accord avec ceux d'autres études qui observaient un effet de consistance à partir du CE2 jusqu'au CM2. Cependant, contrairement à ces études, du fait qu'un effet de fréquence est observé dès le CP, notre travail confirme qu'un lexique orthographique se constitue très rapidement avec l'exposition à l'écrit.

Pour évaluer la prise en compte d'unités plus larges que le phonème dans la production orthographique, une information de nature plus contextuelle donc, neuf autres prédicteurs de consistance syllabique cette fois-ci ont également été pris en compte. Les résultats ont montré un pourcentage additionnel de variance expliquée de l'ordre de 13% au CE1 et de 17% au cycle 3. Au CP, la consistance syllabique n'ajoutait aucun effet significatif au modèle. Ce résultat suggère que les plus jeunes enfants gèrent leur production orthographique en prenant en compte des unités de taille réduite et échouent à prendre en compte des unités plus larges.

Conclusion

À partir des fréquences textuelles des unités lexicales de *Manulex* et des unités infra-lexicales de *Manulex-infra*, il est intéressant de caractériser le matériau linguistique à partir duquel un enfant apprend à lire de façon à caractériser sa production orthographique. Sur la base de ces estimations,

²³ Un voisin phonographique est un mot qui se distingue d'un autre par une lettre et un phonème.

on peut considérer qu'il existe en mémoire lexicale une masse critique de près de 5 000 unités non fléchies et 6 500 unités fléchies. Ces unités ont été fortement rencontrées en réception de l'écrit et leur patron orthographique est très bien connu. Si le système lexical stocke une quantité réduite de possibilités, c'est parce qu'il peut se satisfaire d'une information limitée mais suffisante pour reconstruire les événements linguistiques rarement ou jamais rencontrés. L'information linguistique doit donc être stockée de façon optimale, par exemple sous forme d'instance pour les événements fréquents et sous forme de règles (de reconstruction) pour les événements rares.

L'exploitation des fréquences textuelles de Manulex permet de mieux comprendre la production orthographique (en écriture sous dictée) des élèves de primaire. Les enfants de CP semblent se fonder seulement sur des associations phonème → graphème pour orthographier les mots alors que les enfants plus âgés se servent de l'information contextuelle pour traduire la phonologie en orthographe. Ce résultat est compatible avec l'hypothèse que les enfants utilisent de plus en plus l'information contextuelle à mesure que leur expertise de l'écrit se développe. Par exposition répétée aux mots, les enfants apprennent graduellement que certaines graphies sont plus fréquentes que d'autres dans certains contextes. Le fait que les associations phonème → graphème continuent à jouer un rôle important chez les enfants plus âgés est un résultat attendu puisque l'information contextuelle ne permet pas de réduire toutes les ambiguïtés orthographiques. En outre, les connaissances sur les associations graphème ↔ phonème demeurent très influentes parce qu'elles sont dérivées à partir de beaucoup de mots et parce qu'elles sont généralement beaucoup plus fréquentes que des associations basées sur de plus grandes unités. Il est ainsi probable que les enfants utilisent des unités orthographiques de tailles différentes mais la façon dont elles sont gérées lors de la production on-line est toujours une question en suspens.

Éléments bibliographiques

EHRlich, S., BRAMAUD DU BOUCHERON, G. & FLORIN, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF.

FAYOL, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF (collection *Que sais-je ?*).

FAYOL, M., & JAFFRÉ, J.P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF (collection *Que sais-je ?*)

LETE, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. L'exemple des homophones-hétérographes. *Langue Française*, 151, 41-58.

LETE, B. (2008). La consistance phonographique : une mesure statistique de la complexité orthographique. In C. BRISSAUD, J.-P. JAFFRÉ & J.-C. PELLAT, *Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 85-99). Limoges: Lambert-Lucas.

LETE, B. (2018). Apprendre le vocabulaire et l'orthographe dans les manuels de lecture. In L. Ferrand, B. LETE, & C. THEVENOT (Eds.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires*. Paris: Dunod.

LÉTÉ, B., PEEREMAN, R. & FAYOL, M. (2008). Consistency and word-frequency effects on spelling among first- to fifth-grade French children: A regression-based study. *Journal of Memory and Language*, 58, 952-977.

LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLÉ, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.

- PACTON, S., FAYOL, M. & LÉTÉ, B. (2008). L'intégration des connaissances lexicales et infralexicales dans l'apprentissage du lexique orthographique. *ANAE*, 96-97, 47-52.
- PACTON, S., FAYOL, M. & PERRUCHET, P. (2002). The acquisition of untaught orthographic regularities in French. In L. VERHOEVEN, C. ERLBRO & P. REITSMA (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.121-137). Dordrecht: Kluwer.
- PEEREMAN, R., LÉTÉ, B. & SPRENGER-CHAROLLES, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.
- PERRUCHET, P. & PACTON, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'Année Psychologique*, 104(1), 121-146.
- PERRUCHET, P. & PEEREMAN, R. (2005). Apprendre sa langue maternelle, une question de statistique ? *Pour La Science*, 327, 82-87.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2003). *EOLE: Échelle d'acquisition en orthographe lexicale du CP au CM2*. Paris : Retz.

COMMENT INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE ?

Francis GROSSMANN

Professeur à l'Université Grenoble Alpes

Moins qu'un niveau d'analyse autonome, le lexique est une interface : lorsque nous manipulons les unités lexicales, nous effectuons simultanément plusieurs opérations qui se situent, au plan cognitif, à des niveaux très différents : nous reconnaissons, quasi instantanément, la forme des unités lexicales, grâce à nos connaissances morphophonologiques (lorsque nous les entendons) ou morphographiques (lorsque nous les voyons écrites) ; nous convoquons les univers de référence qui leur sont associées en faisant appel à notre mémoire de travail et à long terme pour traiter les informations véhiculées ; nous mobilisons également les constructions syntaxiques attachées à ces unités, ainsi que des connaissances contextuelles et discursives qui permettent leur emploi dans une situation précise, ou dans un genre de discours déterminé. Enfin, au plan conceptuel, nous organisons les informations et les connaissances sous la forme de catégories souples et évolutives, interconnectées, qui s'affinent au fil de nos expériences et de nos interactions sociales. Nous savons également, lorsque c'est nécessaire, découper les mots en morphèmes, pour les rapprocher d'autres mots, ou même parfois, à partir d'un mot - ou d'un morphème - connu créer un mot nouveau, c'est-à-dire que nous faisons aussi appel à des compétences métalinguistiques.

L'organisation du lexique - ou plutôt sa réorganisation continue au cours de l'apprentissage - présente une autre caractéristique essentielle : elle est dynamique et hautement évolutive. L'affinement conceptuel que suppose la catégorisation lexicale, tout comme les connaissances linguistiques permettant de spécifier l'association d'une unité avec d'autres unités, nécessitent que chaque locuteur ait rencontré de nombreuses fois les unités les plus productives de sa propre langue - et éventuellement, d'une langue seconde.

La présente synthèse²⁴ ne prétend pas fournir des éléments d'information sur l'ensemble de ces aspects, qui tous ont vocation à nourrir la démarche didactique. Il s'agit, plus modestement, et sans volonté d'exhaustivité, de signaler quelques-uns des aspects qui paraissent importants pour bâtir une didactique du lexique efficace - en prenant comme référence les niveaux de l'école élémentaire et du collège, de manière à mettre les compétences lexicales au service des activités de communication, et en particulier la production d'écrits. Nous le ferons tout d'abord en rappelant quelques définitions préalables, tout en prenant aussi en compte, ce que l'on sait aujourd'hui de l'acquisition et de l'organisation du lexique mental. Dans un deuxième temps, après avoir rappelé les deux principales démarches généralement mobilisées en didactique du lexique, nous proposerons quelques pistes visant à intégrer l'apprentissage lexical aux activités de communication, et plus spécifiquement à la production écrite.

²⁴ Notre présentation reprend, en les actualisant, certains des éléments figurant dans Grossmann (2011).

Nous nous situons en effet dans le cadre d'une approche intégrative de l'apprentissage lexical, qui définit la compétence lexicale comme reposant à la fois sur des aspects quantitatifs (avec la constitution de répertoires diversifiés), mais également sur des aspects qualitatifs, liés à la conscience linguistique et au développement de compétences métalinguistiques ; cette compétence inclut aussi la capacité à faire des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu, à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels et à construire et affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantiques.

Mieux définir ce dont on parle

Une des premières difficultés que l'on rencontre pour construire une didactique du lexique, y compris lorsqu'on cherche à la mettre au service de la production d'écrits, réside dans le caractère parfois flou de certains des termes utilisés, qu'il importe donc de bien définir. Cela ne veut pas dire, bien évidemment, qu'il soit nécessaire de les employer avec les enfants des plus petits niveaux : il est important, en tout cas, que le professeur puisse avoir une idée claire sur quelques notions de base, et l'on peut penser qu'il est utile, à terme, que les élèves puissent mobiliser progressivement les termes clés indispensables qui permettront de fonder la démarche réflexive, utile en particulier lors des activités de production d'écrit.

Vocabulaire et lexique

Tout d'abord, même si ce n'est pas vraiment l'usage à l'école, qui plébiscite depuis toujours le seul terme de *vocabulaire*, il est préférable de réserver ce terme au répertoire spécifique d'unités lexicales mobilisées par les locuteurs au cours de l'activité langagière. On peut aussi dans, un sens un peu différent, mais toutefois dérivé, parler du *vocabulaire propre à une personne* (qu'il s'agisse d'un élève, ou d'un auteur), ou même du *vocabulaire d'un texte*, c'est-à-dire des unités lexicales effectivement mobilisées dans ce texte. On préférera le terme *lexique* lorsqu'il s'agira de décrire l'organisation des unités lexicales qui est propre à chaque langue.

La notion de mot

Une question plus sensible concerne la notion de *mot*. Le terme de *mot* est pratique pour l'utilisation quotidienne ainsi que dans la pratique pédagogique : on aurait donc bien tort de s'en priver, et nous l'utiliserons nous-même dans les pages qui suivent. On sait cependant qu'il recouvre des réalités très hétérogènes. Il n'est donc guère pertinent de l'utiliser comme unité de mesure : si l'on veut comptabiliser par exemple, le nombre de mots faisant partie du répertoire lexical d'un individu, il est nécessaire dans ce cas de préciser le sens que l'on donne à *mot*. On peut distinguer, comme le fait une tradition aujourd'hui établie (cf. par exemple Polguère, 2016) le *mot-forme* et le *lexème* (on peut parler de *mot-sens*, si l'on recule devant le terme *lexème*) : un *lexème* se définit comme une forme lexicale simple associant un sens bien spécifié aux différents mots-formes qui ne se distinguent que par la flexion. Par exemple, le lexème *chien* (dans le sens de l'animal) regroupe les mots-formes *chien, chiens, chienne, chiennes*²⁵. A noter que *chien*, lorsqu'il a l'acception de « pièce coudée de

²⁵ On appelle *lemme* le regroupement de tous ces mots-formes en une unité-forme abstraite, par exemple l'entrée CHIEN du dictionnaire.

certaines armes à feu » est un lexème distinct, puisqu'il renvoie à un sens bien différent du même mot-forme. La notion de *mot-forme* renvoie habituellement à la forme graphique, telle qu'elle peut être repérée entre deux blancs du texte. De même, il est très différent d'utiliser *mot* pour l'ensemble des acceptions d'un vocable (le mot polysémique) ou pour une acception bien spécifiée (le lexème).

En deçà du mot : le morphème

Une autre notion importante tant au plan linguistique que pour la didactique est celle de *morphème*, qui renvoie à l'unité lexicale minimale de sens : ainsi, le mot-forme *chanteurs* comporte trois éléments porteurs de sens (ou morphèmes) : a) *chant-*, b) *-eur* (qui marque l'agent + le masculin), c) *-s* (qui marque le pluriel). Nous n'entrerons pas ici dans le détail de l'analyse morphologique, qui implique d'autres concepts tels que ceux de *morphes* et d'*allomorphes*, qui ne sont sans doute pas indispensables pour la pratique de la classe, mais que l'enseignant a tout intérêt à maîtriser s'il veut pouvoir faire comprendre les difficultés que pose la segmentation morphologique des unités lexicales. L'école utilise classiquement les termes de *radical*, *préfixes* et *suffixes*, qui sont bien entendus utiles, mais qui ne permettent pas de rendre compte de tous les cas de figure rencontrés lors de la segmentation d'un mot (pour une discussion sur la terminologie scolaire et son utilisation en classe, voir Charles, 2014). Il est par exemple utile que l'enseignant connaisse l'existence de ce que l'on nomme *interfixe*, un type d'affixe dépourvu de contenu sémantique qui s'intercale entre deux morphèmes : ex. fermeteure, obscurantisme, puisatier. Les chercheurs dans le domaine de l'acquisition (voir par exemple Colé, 2011) insistent aujourd'hui sur le rôle de la conscience morphologique dans la reconnaissance des mots complexes. Nous fournissons quelques exemples d'activités un peu plus loin.

Une notion englobante : l'unité lexicale

La notion d'*unité lexicale* (ou *lexie*) se révèle bien pratique pour l'usage didactique ; elle permet en effet de renvoyer aussi bien aux lexèmes qu'à des unités plus complexes formées de plusieurs mots : ainsi des lexèmes comme *arbre* (dans son sens végétal) ou *manger* (dans son sens alimentaire), des mots-composés, locutions ou expressions figées de taille et de statuts variables comme *pomme de terre*, *tout de suite*, *prendre son pied*, ou *ça va ?* sont tous des unités lexicales. Dans l'énoncé *il a mangé des pommes de terre*, on a affaire à sept mots-formes, alors qu'il n'y a que quatre unités lexicales : IL, MANGER, DES et POMME DE TERRE. Les parémies (proverbes, dictons...), qui ne sont pas toujours syntaxiquement figées, sont également des unités lexicales, mémorisées en tant que telles par les locuteurs. Les unités lexicales dans la mesure où elles appartiennent à un mot-forme et un sens bien défini ne sont jamais des unités polysémiques : on préférera donc dans ce cas le terme de *mot polysémique* (qui correspond au *polysème* de Picoche, ou encore au *vocable*, dans la terminologie de Mel'čuk *et al.*, 1995) chaque fois qu'il s'agira, au plan didactique, de considérer les différents sens d'un mot regroupant différentes lexies, ayant en commun un même noyau de sens.

Les champs sémantiques

Les notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* font partie de ces notions dont le caractère opératoire est discutable, mais dont il est difficile de se passer. Suivant les auteurs, les définitions varient, et il y a intérêt à les stabiliser. Il est frappant de constater que l'usage didactique des notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* apparaît en définitive assez peu dans les séances dédiées spécifiquement à l'apprentissage lexical, mais bien plutôt au cours des séances de lecture et d'explication de texte. Jouili (2007), observe que sous ces rubriques, c'est bien l'approche

thématique traditionnelle du lexique qui est envisagée dans les Instructions Officielles du français pour le collège [NB : il s'agissait des I.O. de 2005] et pratiquée dans les manuels. En superposant lexique et thème, on se prive à la fois d'une définition rigoureuse et d'une véritable appréhension stylistique ou littéraire, puisque le texte, dans bien des cas, est réduit, au moins en première approche, à un ensemble de mots clés, les exercices proposés se faisant ensuite à partir de cette liste de termes extraits, sans que soit véritablement pensée leur intégration au texte. Pour l'apprentissage lexical, surtout si on veut l'orienter vers la production d'écrits, nous proposons de nous en tenir à la notion de *champ sémantique*, en suivant la définition de Mel'čuk *et al.* (1995, pp. 173-176). Dans leur approche, un champ sémantique comporte « l'ensemble des lexies qui ont une même composante identificatrice de champ ». Par exemple, PLUIE, NEIGE, GRÊLE, BROUILLARD, TEMPÊTE et ORAGE comportent la même composante identificatrice 'phénomènes atmosphériques' parce que l'on peut extraire grâce à elle les renseignements lexicographiques communs à l'ensemble des membres du champ. D'un point de vue didactique, une telle conception peut servir de base à un travail fort utile sur la définition, qui peut s'effectuer à l'oral comme à l'écrit. D'une manière plus générale, les champs sémantiques regroupent les unités lexicales qu'unissent des relations sémantiques telles que l'hyponymie, la synonymie, l'antonymie ou la relation partie-tout (métonymie). Comme le signale Polguère (2016), les lexies d'un champ sémantique donné, dans la mesure où elles renvoient au même domaine, se regroupent naturellement dans l'esprit du locuteur. Un travail sur un champ sémantique particulier, préalable à une activité de production orale ou écrite, peut donc être un moyen efficace de favoriser ce que les psycholinguistes appellent l'accès lexical (pour des propositions didactiques en ce sens, voir Sardier, 2012).

Le lexique mental et la mémorisation des constructions

Enfin, lorsqu'on se situe cette fois sur un plan plus cognitif que linguistique, une notion-clé est souvent mobilisée par les chercheurs depuis plusieurs décennies : c'est celle de *lexique mental*. À l'époque où prédominait, y compris chez les spécialistes de l'acquisition, le paradigme chomskyen²⁶ qui mettait au centre de son modèle les règles syntaxiques, le lexique était réduit à un stock d'informations sémantiques, phonologiques et morphologiques porté par chaque mot. Cependant, les chercheurs ont pris conscience progressivement qu'il n'y avait pas d'un côté les structures syntaxiques à base de règles et de l'autre la « chair » lexicale que portaient ces structures, mais que les unités lexicales étaient elles-mêmes des complexes comportant une dimension syntaxique. Ces évolutions ont conduit à renouveler en profondeur les conceptions mêmes que l'on se faisait du lexique mental (*cf.* par exemple Dóczy et Kormos, 2016), qui n'est plus vu aujourd'hui comme un stock d'informations mais bien plutôt comme un réseau dynamique reliant des « constructions » de différentes natures et mémorisées en tant que telles. Une conséquence importante au plan didactique est qu'il n'y a pas lieu d'opposer ce que l'on a coutume d'appeler à l'école le vocabulaire, à ce que l'on nomme habituellement la grammaire (vue comme reposant essentiellement sur la syntaxe) : les deux aspects sont inextricablement liés, et il serait vain d'étudier une unité lexicale sans

²⁶ Pour Chomsky, c'est la composante syntaxique, assimilée à la grammaire, qui constitue l'objet fondamental de la linguistique. Les règles syntaxiques représentent le cœur du système des langues, la notion de signification étant d'emblée expulsée de la grammaire. Malgré les évolutions de son modèle, et ses raffinements ultérieurs, le grand linguiste restera fidèle à ce postulat initial.

prendre en compte les constructions syntaxiques dans lesquelles elle entre et que souvent elle conditionne. Et il est tout aussi important de spécifier ses usages dans les genres discursifs et la communication. Aux niveaux les plus avancés (fin de l'école primaire, collège et lycée), et dans la perspective de la production d'écrits, il est possible d'attirer l'attention des élèves sur la diversité des collocations liées à une unité lexicale. Par exemple, on peut facilement, grâce au *Robert Correcteur*, visualiser les verbes les plus fréquemment associés à CURIOSITÉ lorsque ce dernier est complément d'objet direct (voir figure 1 ci-dessous). Ce type de prise de conscience peut ensuite donner l'occasion de produire des mini-textes mettant en scène l'une ou l'autre des constructions étudiées. On peut là aussi s'appuyer sur des outils électroniques, comme Antidote, qui fournit des exemples de co-occurrences en contexte (voir figure 2 ci-dessous).

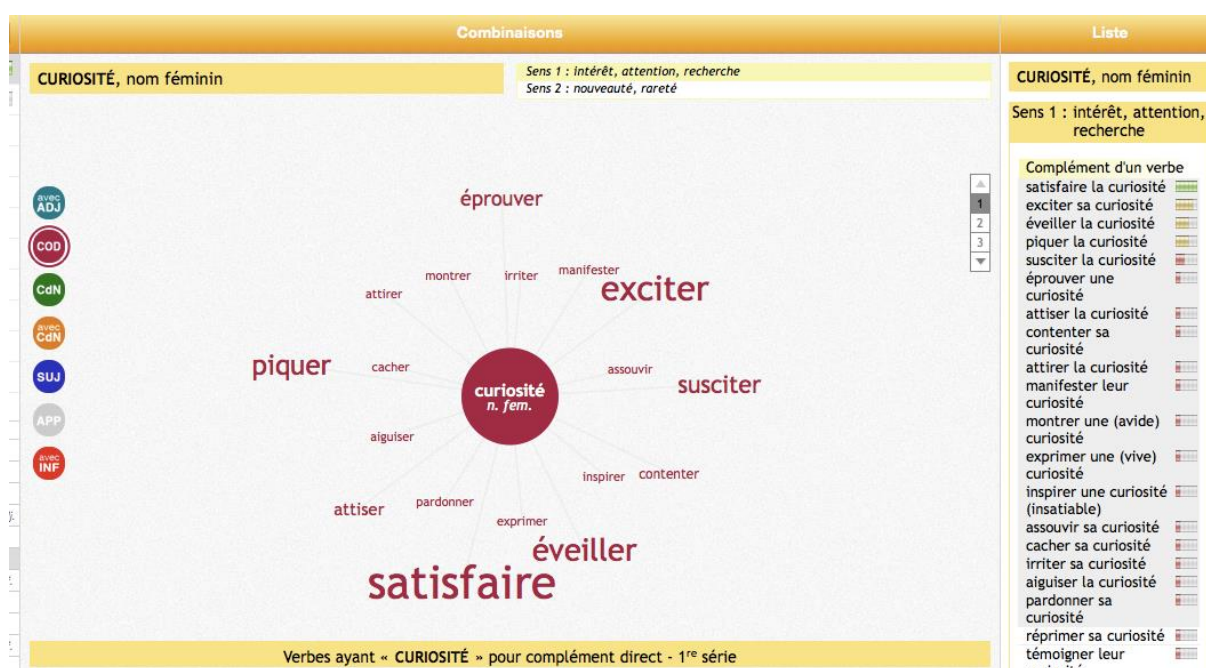


Figure 1. Les verbes associés à CURIOSITÉ en position de complément direct d'après le *Robert Correcteur*.

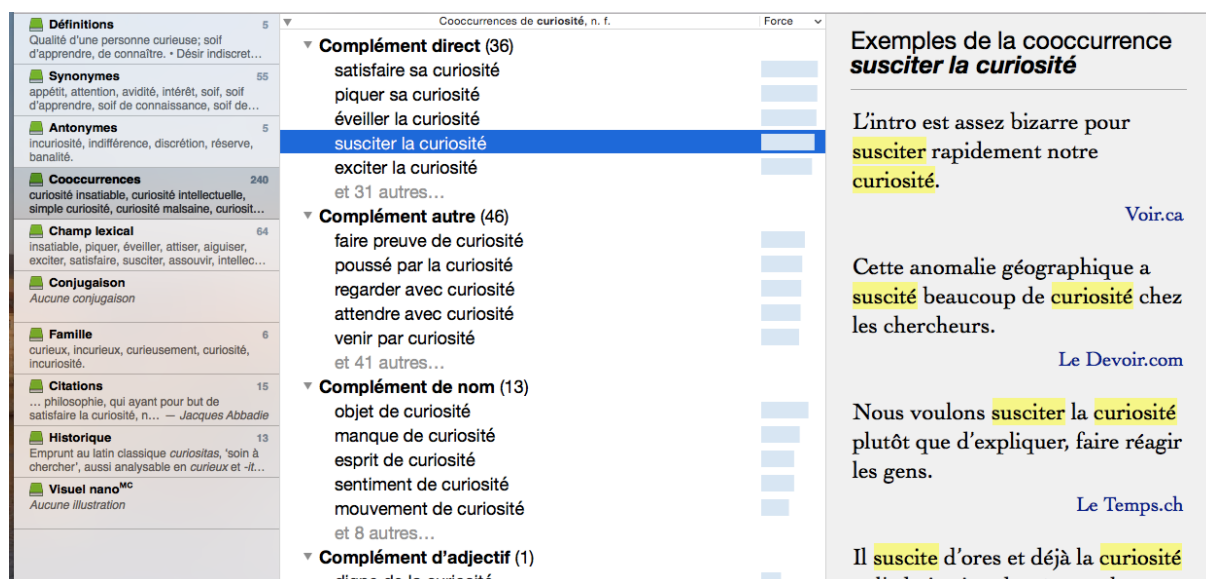


Figure 2. Exemples de co-occurrences contextuelles avec *susciter la curiosité* dans Antidote.

Un mot sur la nature même du lexique mental : est-il nécessaire de le considérer comme un niveau, ou un module autonome, spécifique de notre organisation neurocognitive ? Même si l'on sait que le processus de reconnaissance phonologique des unités lexicales, tout comme celui permettant la reconnaissance visuelle des mots-formes, activent certaines zones bien précises du cerveau, il n'y a pas consensus actuellement sur l'existence d'un module spécifique du traitement lexical : la nature d'interface du lexique incline plutôt à considérer la notion de lexique mental comme une métaphore commode, permettant d'envisager les différentes relations qui s'établissent à partir des unités lexicales lorsque ces dernières sont mobilisées, en réception ou en production par les locuteurs d'une langue.

Apprentissage explicite et apprentissage incident

On oppose en général deux démarches : l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein des activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture), et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions mobilisant une terminologie spécifique (*mot-forme, unité lexicale, champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...*). Dans la pratique, cette distinction s'avère parfois artificielle, puisque même pour l'apprentissage incident sont généralement mobilisés des termes permettant de caractériser le lexique qui est étudié. Entre ces deux grandes tendances, celle qui prône l'apprentissage incident, occasionnel, et celle qui privilégie un apprentissage structuré » (cf. par exemple Tremblay, 2004, 2009), il n'y a pas lieu de choisir. Marec-Breton (2013), à partir des apports des recherches en psychologie cognitive, rappelle que l'apprentissage incident est d'autant plus efficace qu'il s'appuie complémentarément sur ce qu'elle appelle l'instruction directe (l'explication lexicale effectuée par un tiers) : les deux démarches gagnent en effet à être activées en parallèle, une pratique intensive de la lecture à l'école permettant d'améliorer la compétence lexicale des élèves qui ont le moins bénéficié d'un étayage familial sur ce plan.

Un certain consensus s'établit donc aujourd'hui chez les didacticiens qui s'intéressent à ces questions pour penser qu'il faut à la fois établir une progression des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical et mieux réfléchir aux formes que peut prendre l'apprentissage « incident », à partir de genres discursifs variés. En effet, les deux aspects sont complémentaires et nullement contradictoires. Picoche et Souhaite (2004, p. 221) illustrent bien le caractère indispensable d'une approche explicite et autonome en soulignant que jamais un texte littéraire – cela est vrai d'ailleurs pour tout type de texte – ne permet l'organisation d'un réseau sémantique complet et organisé, c'est-à-dire comportant les lexies associées par des liens sémantiques et/ou morphologiques, ainsi qu'à travers la structure actancielle. Ce constat n'implique pas qu'il ne faut pas mettre chacun de ces associés « en contexte » ou en situation, c'est même indispensable. De la même façon, Branca-Rosoff *et al.* (2008, p. 266) soulignent que « c'est en installant des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, bien déconnectés du flux de la communication qu'on peut espérer développer une conscience métalinguistique chez les élèves ».

L'apprentissage explicite : la dimension réflexive

L'apprentissage explicite se construit dans la durée autour de deux axes principaux : la conscience morphologique d'une part, la conscience sémantique et l'appropriation du lexique en discours d'autre part.

La conscience morphologique

Traditionnellement, on effectue à l'école des exercices fort utiles sur ce que l'on nomme la construction des mots. La prise de conscience que les mots se construisent et la connaissance des principaux mécanismes de formation morphologiques restent en effet un élément central de l'apprentissage explicite. Il peut s'effectuer sous la forme de jeux dès l'école primaire et au-delà (pour des propositions didactiques, voir Calaque, 2002).

Dans leur ouvrage sur les difficultés de la lecture, Ecalle et Magnan (2015, p. 38), fournissent des exemples de tâches qui permettent d'évaluer la conscience morphologique, c'est à dire la capacité qu'a l'enfant à manipuler la structure morphémique des mots :

- Tâche de préférence sur le lien morfo-dérivationnel (Besse, Demont et Gombert, 2007) : lequel des deux mots va le mieux avec le premier ?

– *peur* – *peureux* ou *beurre* (lien morphologique et lien phonologique).

– *jaune* – *jaunir* ou *soleil* (lien morphologique et lien sémantique).

- Tâche de jugement de relation morphologique : les deux mots appartiennent-ils à la même famille ?

– *rapide* – *rapidement*. – *bague* – *baguette*.

Certaines des tâches proposées mobilisent des connaissances plus explicites :

- Tâche d'extraction de base : trouver un autre mot plus petit contenu dans un mot fourni oralement (*fillette* → *fille*).
- Construction de mots dérivés (Sanchez, Écalle et Magnan, 2008) : opérer la synthèse d'une base et d'un suffixe (*coller* + *age* → *collage* ; *couper* + *ure* → *coupure*).

Il s'agit là d'activités utilisées par les chercheurs dans le cadre de leurs travaux, mais dans la mesure où les recherches effectuées ces dernières années montrent que la conscience morphologique joue un rôle non négligeable pour développer les compétences en lecture – mais aussi en écriture et, bien entendu en orthographe –, on peut penser que des activités d'entraînement systématiques, qui peuvent s'effectuer de manière ludique, représenteraient un élément utile et intéressant dès les premiers niveaux de l'apprentissage. Des activités classiques du type « trouver l'intrus », consistant à éliminer un mot n'appartenant pas à une série morphologique, ou des activités de complétion de phrase (ex. *quand on a peur, c'est qu'on est ...peureux*) peuvent également être pratiquées.

Cependant, comme le souligne par exemple Petit (2000), la morphologie lexicale n'est pas un simple jeu de « mécano », et il faut prendre quelques précautions pour que les élèves puissent analyser les mots construits de manière efficace, en leur fournissant pour ce type de travail, une structure lisible des unités lexicales, avec des morphèmes portant des éléments de sens clairement prévisibles. Les deux aspects ne sont pas d'ailleurs complètement liés (Apothéloz, 2003). Par exemple, pour interpréter le mot IRRÉPARABLE, il est nécessaire que l'élève sache que IR- est ici une variante du préfixe négatif IN- (ce préfixe devenant IL- devant L, IM- devant B, M, P, et IR- devant R). Une fois qu'il sait cela, et dans la mesure où il connaît le sens de RÉPAR- et -ABLE, il peut accéder au sens concret d'IRRÉPARABLE, le sens abstrait pouvant lui-même être expliqué, s'il est rencontré en contexte, à partir du sens concret. En revanche, il serait bien inutile de lui faire décomposer

INDUBITABLE ou INSATIABLE, les formes *DUBITABLE et *SATIABLE n'existant pas en français. Si l'on regarde le versant sémantique cette fois, on constate que le sens de l'adjectif psychologique INDIFFÉRENT, facile à analyser du point de vue morphologique, ne se laisse pas facilement interpréter à partir du sens des éléments qui le composent, son sens actuel étant le fruit d'une longue évolution²⁷.

Au cycle 3 et au collège, les traditionnels exercices consistant à établir des « familles de mot », hésitent encore souvent entre une définition historique fondée sur l'étymologie et une conception plus clairement synchronique, rassemblant uniquement les apparentés morphologiques qui conservent un noyau de sens commun. Dans la première perspective, pour la famille de SEL, on retiendra, en sus des dérivés les plus courants, des mots comme SALAIRE et SALADE qui dérivent historiquement, tout comme SEL, du même étymon latin SAL. Dans la seconde perspective, on ne les conservera pas, le sens actuel de ces lexèmes n'étant plus perçu comme proche de celui de SEL : on s'en tiendra donc à des mots comme SALER, SALAGE, SALIÈRE, MARAIS-SALANT, SALAISON, etc. qui ont à la fois un lien morphologique et un lien sémantique aisément accessibles aux locuteurs actuels. Les deux exercices peuvent avoir leur intérêt (bien que le premier type soit plutôt réservé aux niveaux les plus élevés), mais il est nécessaire de les distinguer nettement.

La conscience sémantique : utilisation en contexte et inférence sémantique

Deux directions de travail complémentaires peuvent être suivies sur ce plan : celle qui fonde la démarche réflexive sur la définition du sens en contexte et celle qui explore la polysémie des mots.

Dans l'interaction verbale, il est très rare que les locuteurs soient gênés par la polysémie, qui n'est souvent comme le disait déjà le linguiste Michel Bréal au 19^e siècle, qu'un faux problème du point de vue de la communication : lorsqu'un chirurgien parle à son patient de l'opération qu'il va effectuer, ce dernier ne pense même pas au sens mathématique ou militaire d'*opération*. À cet argument linguistique, s'ajoute un argument lié à l'acquisition : les chercheurs ont montré que le sens d'un mot s'acquiert dans l'usage et dans un contexte d'emploi spécifique (Bryant, 2009) et que le facteur de fréquence (lorsque la situation d'emploi est répétée) joue également un rôle décisif, de même que, pour le jeune enfant, l'explicitation qu'en fait l'adulte au moyen de structures syntaxiques spécifiques du type *ça, c'est ce qu'on appelle un ...*), le sens d'un mot inconnu étant rendu accessible par inférence pragmatique (Clark, 2009). Cet ancrage contextuel explique que le champ sémantique, dans le sens défini plus haut, joue un rôle central : *intervention* est parfois substitué à *opération*, une opération peut être caractérisée comme *délicate, bénigne*, un patient la *subit*, etc. Ce sont donc toutes les relations lexicales qui sont d'abord au premier plan, tant au plan paradigmatique (synonymie, antonymie...) qu'au plan syntagmatique (les collocations, c'est à dire les mots qui accompagnent fréquemment l'unité lexicale cible) qui sont ici au cœur de l'apprentissage. L'apprentissage contextuel met aussi en œuvre des opérations morphologique telles que la nominalisation (*opérer* → *opération*, ou syntaxiques, telles la passivation (*le patient a été opéré*). Au

²⁷ On consultera avec profit les démarches proposées (pour les classes 6^e et la 4^e) intégrant l'apprentissage des différents sens du préfixe -IN à des activités d'écriture dans le chapitre « Les mots construits, l'exemple de la préfixation des antonymes avec IN- », dans l'ouvrage de Bertheliet et Elalouf (2013).

plan didactique, ce type d'exercices de transformation n'est efficace, si l'on veut éviter des transformations mécaniques dépourvues de sens, que dans le cadre d'exercices de reformulation paraphrastique portant au minimum sur l'énoncé et impliquant un contexte bien défini.

L'approche contextuelle mérite cependant d'être complétée par un entraînement spécifique portant sur l'inférence sémantique qui permet d'accéder au sens inconnu d'un mot à partir d'un sens connu : des études expérimentales ont montré (Csábi, 2004) que la conscience de la motivation sémantique d'une acception moins courante d'un mot polysémique pouvait être utile pour l'apprentissage lexical, lorsqu'elle prenait appui sur des processus très productifs. Face au sens « bizarre » d'un mot, comme le rappelle Fortescue (2009, p. 105 et 106) un individu est souvent capable, même sans connaître l'expression dans laquelle il est employé, d'inférer son sens métaphorique ou métonymique à partir du sens de base, comme par exemple dans *les prix ont encore grimpé (ou dégringolé) cet hiver*. Dans cette optique, il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves des processus métaphoriques, qui permettent de dériver des sens abstraits ou métaphoriques à partir d'un sens plus concret. Une démarche de ce type, autour de la polysémie, a été défendue avec constance par Jacqueline Picoche, depuis de nombreuses années. La démarche réflexive qu'elle propose se fonde sur des mots polysémiques « de haute fréquence », très polysémiques. L'intérêt est double : d'une part, une telle démarche permet de prendre en compte les mécanismes conceptuels de base propres à la langue française comme à toute autre langue maternelle (Picoche, 1992) et d'entraîner les élèves à mieux comprendre la manière dont s'effectuent les évolutions sémantiques ; d'autre part, elle permet d'explorer le potentiel symbolique des mots de la langue en passant par exemple des sens concrets du verbe ABATTRE à ses sens plus abstraits, ou plus métaphoriques, que les élèves pourront relever également dans des expressions telles que : *avoir l'air abattu, ne pas se laisser abattre...*

Les deux démarches ne s'excluent pas, mais la première, celle qui se fonde sur l'explicitation et la définition du sens en contexte, semble prioritaire dans le quotidien de la classe, dans la mesure où elle permet de mettre en place les principaux outils dont a besoin l'élève pour parler, écrire et comprendre les textes. La seconde, utilisée plus occasionnellement, est également utile en raison de la dimension culturelle qu'elle implique et de l'intérêt pour la langue qu'elle peut susciter. On peut aussi les combiner comme le propose Doquet-Lacoste (2008), qui fournit un exemple de démarche mise en œuvre dans la durée au CE2, à partir de l'expérience d'un dictionnaire de classe. Chaque fiche s'enrichit au fil des rencontres du mot, et s'appuie d'abord sur les définitions intuitives proposées par les élèves, mais aussi sur les rencontres du mot dans différentes disciplines et sur la consultation du dictionnaire.

Apprentissage intégré : l'oral, la lecture et l'écriture

L'oral

Les activités réflexives portant sur l'oral, très présentes à l'école maternelle, sont encore rarement l'occasion d'un travail systématique à l'école primaire et au collège, et il y a là certainement un chantier pour l'avenir. Elles sont utilisées prioritairement comme activités préparatoires ou de bilan lors des activités de lecture et d'écriture, mais des activités comme le rappel d'histoires, l'exposé ou le compte-rendu oral s'y prêtent très bien. Parmi les chercheurs qui ont proposé des pistes intéressantes en la matière, on peut citer les travaux de Cappeau (2008) qui partent des principaux procédés utilisés par les locuteurs dans leurs productions spontanées quand ils ne trouvent pas le

mot « juste » (utilisation de termes vagues comme *chose, truc, etc.*, emploi d'atténuateurs ou d'enclosures tels que *une sorte de, comme, etc.*, pour marquer la validation ou la réfutation des termes employés) : le tâtonnement et la dynamique de la reformulation dans l'échange permettent de progresser vers des formulations appropriées. Ce tâtonnement lexical passe par des réorganisations syntaxiques, autant que par de nouvelles sélections lexicales et on peut aussi l'utiliser comme propédeutique à l'activité d'écriture.

Lexique, lecture et écriture

On sait qu'au cours de la lecture (Carver, 1994), une fréquence, même relativement faible, de mots inconnus suffit à entraver la compréhension mais que l'activité de lecture représente en elle-même un élément important pour l'acquisition lexicale ; les recherches ont montré qu'il est nécessaire que le lecteur rencontre un mot-forme à de nombreuses reprises, et dans différents contextes pour construire progressivement le sens du ou des lexèmes correspondants (Nagy *et al.*, 1985, 1987a et b). La lecture fournit une autre porte d'entrée au lexique : comme le remarque David (2000), au cours de l'apprentissage de la lecture, le lexique oral est reconfiguré par l'acquisition des formes écrites, notamment dans sa dimension morphologique ; il y a aussi une interaction évidente entre l'appropriation de certains genres propres à l'écrit et le développement des répertoires lexicaux. Le projet Manulex développé par Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Cole, P. (2004) a développé une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 millions de mots). Les listes de fréquences de mots sont fournies pour trois niveaux d'expertise de la lecture : le CP (6 ans), le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (CE2-CM2, 8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. Un quatrième niveau est constitué par le regroupement de l'ensemble des manuels du CP au CM2 représentant ainsi l'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire. L'ensemble est accessible sur le site de Manulex et constitue une ressource précieuse pour mieux appréhender les difficultés des élèves face aux écrits scolaires (voir le texte de Lété).

Le lien entre lexique et lecture-écriture s'effectue différemment suivant les niveaux. À l'école maternelle (et parfois au-delà), la lecture d'albums et d'histoires joue un rôle important ; les formes de médiation utilisées par le lecteur adulte permettent l'accès à un lexique nouveau et peu familier. Dans le courant de la séance de lecture, et ce dès l'école primaire au lycée, des explicitations lexicales sont généralement effectuées mais elles fournissent rarement la base d'un travail ultérieur systématique sur le lexique. Par définition, ces explicitations, dont il ne s'agit pas de contester la nécessité, ne peuvent être que rapides, de manière à ne pas rompre l'intérêt du texte et sont avant tout orientées vers la compréhension du texte.

Écriture et production d'écrits

Les mêmes remarques peuvent être formulées à propos des activités d'écriture, même si les problèmes se posent un peu différemment : la tâche d'écriture mobilise très explicitement la tâche de sélection lexicale, et fait donc appel, de manière beaucoup plus importante, à la conscience métalinguistique de l'élève. L'habitude de réorganiser le matériau lexical à partir d'activités de reformulations paraphrastique peut être donnée dès l'école primaire et elle se poursuit au collège. Les programmes officiels du collège encouragent d'ailleurs cette pratique, les élèves étant « incités régulièrement à paraphraser le sens des mots ou expressions rencontrés ».

Doquet, dans l'ouvrage didactique fort utile de Bertheliet et Elalouf (2013), fournit ainsi des exemples qui montrent l'intérêt d'une interaction entre lecture et écriture, les reformulations permettent aussi un meilleur accès à la compréhension de texte, auprès d'un public de collégiens en difficulté : le mot *milieu* rencontré dans l'expression *milieu tropical* dans le cours de géographie, donne lieu à toute une série d'ajustements (*pays, aquarium, centre ...*) avant que le sens géographique puisse être mis en évidence. On trouvera également des exemples de démarches sur la manière dont le lexique des émotions peut être intégré dans l'écriture d'un récit au niveau du primaire dans Masseron (2008), et Grossmann *et al.* (2008). Dans la deuxième contribution, l'idée de base est que l'appropriation du lexique de l'émotion joue un rôle central pour permettre aux élèves de construire le récit, des émotions telles que la surprise ou la peur éprouvée par un personnage représentant des éléments induisant la dynamique narrative. Un des problèmes rencontrés se situe au plan de l'intégration syntaxique, les élèves ayant des difficultés à mobiliser des formulations du type *Affolé, il se met à courir*, qui comportent des adjectifs psychologiques détachés. Ce type de difficultés engage alors un travail de familiarisation sur l'adjectif détaché.

D'autres recherches insistent sur la productivité d'un travail préalable de catégorisation : dans une expérimentation menée aux cours moyen 1 et 2 (Duvignau et Garcia-Debanc, 2008), les élèves ont été amenés à classer des verbes fréquents en fonction de critères sémantiques. Il apparaît que ce type de tâche permet ensuite une meilleure mobilisation de la palette lexicale lors des travaux d'écriture. Dans une perspective similaire, mais à partir cette fois de l'exemple des verbes de déplacement, Aurnague et Garcia-Debanc (2016), faisant écho aux travaux psycholinguistiques mettant en évidence la souplesse et la plasticité des réseaux sémantiques dans le lexique mental, construisent avec des élèves d'école primaire le réseau sémantique des verbes de déplacement « autonome », ces verbes étant mobilisés fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des disciplines différentes (parfois en cours de sciences, lorsqu'il est demandé de décrire le mode de locomotion des animaux).

Enfin, une piste prometteuse, mais encore insuffisamment développée aux niveaux de l'école primaire et secondaire, réside dans l'analyse des erreurs lexicales, analyse qui peut parfois s'appuyer sur de grands corpus informatisés de textes d'élèves. Le travail sur les erreurs lexicales a déjà fait l'objet de nombreux travaux, mais surtout pour la langue seconde (voir par exemple Masseron et Luste-Chaâ, 2000 ; Luste-Chaâ, 2010). Elalouf et Karaven (2004) ont commencé à défricher le terrain pour la langue maternelle, ainsi qu'Anctil (2012, 2014). Il peut être utile, comme le propose cet auteur (Anctil, 2014, p.85), de sensibiliser les élèves aux différents types d'erreurs lexicales à partir de grilles d'analyse, en mettant en évidence les différents niveaux dont elles relèvent :

- *Cette méthode est plus compétente* [efficace] *pour trouver un emploi rapidement*. Erreur sémantique (impropriété), l'adjectif compétent ne peut s'appliquer qu'à une personne.
- *Une vieille dame avait été témoin* [témoin] *du meurtre*. Erreur lexicale morphologique, l'adjectif *témoin* varie en nombre, mais pas en genre.
- *La police avait mis une loi qui interdisait les paysans* [aux paysans] *de sortir la nuit*. Erreur lexicale syntaxique, le verbe interdire appelle un second complément indirect (Quelqu'un interdit quelque chose à quelqu'un).
- *J'ignorais quel emploi je voulais faire* [exercer, occuper, obtenir]. Erreur de combinaison de mots, le verbe *faire* n'est pas un co-occurent approprié pour le nom *emploi*.

- *Malgré les mises en garde, il est allé pareil* [quand même]. Erreur de registre de langue, l'emploi adverbial de *pareil* au sens de « quand même » relève du langage familier [NB : en français québécois].

La catégorisation des types d'erreurs est d'abord utile pour l'enseignant. Comme le signale Anctil (2012), cité par Elalouf (2013, p.26), les erreurs sont très inégalement relevées et pénalisées par les enseignants : « les erreurs portant sur la forme et la morphosyntaxe le sont massivement, à la différence des autres, notamment celles portant sur le sens (un tiers signalé seulement) ». Ce non signalement s'explique sans doute aussi par l'absence d'outils efficaces pour la remédiation : si l'appui sur les dictionnaires papier reste indispensable, des outils logiciels tels qu'*Antidote* ou le *Robert correcteur* peuvent fournir des solutions plus aisément mobilisables aux problèmes qui auront été pointés. Le numéro 17 de la revue *Corpus*, paru en 2017, consacré aux corpus d'élèves informatisés montre l'intérêt de s'appuyer sur des données attestées pour mieux connaître les besoins réels des élèves ; ainsi, l'article de Boré et Elalouf, dans ce même numéro, se focalise sur l'étude en corpus des constructions verbales, à l'articulation du lexique et de la syntaxe, en prêtant également attention aux phénomènes énonciatifs dont le verbe est le vecteur. L'appel récent lancé fin 2017 pour *Repères 57* poursuit sur la même lancée : les contributions retenues permettront de montrer ce que peuvent apporter à la réflexion didactique les grands corpus d'écrits scolaire, et de mieux cibler les priorités, y compris dans le domaine lexical.

Éléments bibliographiques

- ANCTIL, D. (2014). Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite. *Québec français*, (171), pp.85–87.
- APOTHÉLOZ, D. (2002) : *La construction du lexique français*, Paris, Ophrys.
- APOTHÉLOZ, D. (2003) : « Le rôle de l'iconicité constructionnelle dans le fonctionnement du préfixe négatif in- », *Cahiers de linguistique analogique*, 1, pp.35-63
- AURNAGUE, M. et GARCIA-DEBANC (2016) : « Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2990> ; DOI : 10.4000/pratiques.2990
- BERTHELIER, M. et ELALOUF, M.L. (éds) (2013) : *Enseigner le vocabulaire au collège*, Paris, Delagrave.
- BRANCA-ROSOFF, S., REBOUL-TOURE, S. E. & PAGNIER, T. (2008) : Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1, in F. Grossmann et S. Plane (éds), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Presses Universitaires du Septentrion, 253-273.
- BRYANT, J.B. (2009): "Pragmatic development", in Bavin, E. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*, New York: Cambridge University Press. pp. 339–357.
- CALAQUE, E. et DAVID, J. (2004) : *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 103-125.
- CAPPEAU, P. (2008) : La recherche du mot juste à l'oral, in Grossmann, F. et Plane, S. (éds), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 71-83.
- CARVER, R.P. (1994): Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, pp. 413-43.
- CHARLES, F. (2014) : Préfixe, suffixe, mots de la même famille... , *Repères*, 49, pp. 92-113.

- CLARK, E. V. (2009): Lexical meaning. In Bavin, E. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*, New York: Cambridge University Press. pp. 283–300.
- COLE, P. (2011) : Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue, EDUSCOL. En ligne : http://imagesetlangages.fr/PE2/docs_application/Developpementvoc_ecprimaire.pdf
- CSÁBI, S. (2004) : A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching, Degruyter.
- DAVID, J. (2000) : Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131, pp. 31-40.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2008) : Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. In F. Grossmann et S. Plane (éds), *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (pp. 125-140), Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2013) : Approches de la lexicographie, in BERTHELIER, M. et ELALOUF, M.L. (éds) (2013) : Enseigner le vocabulaire au collège, Paris, Delagrave.
- DÓCZI, B. et KORMOS, J. (2016): *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*, Oxford, Oxford University Press.
- DUVIGNAU, K. et GARCIA-DEBANC, C. (2008) : « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture » in Grossmann F. & Plane S. (éds) *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Lille, Presses universitaires Septentrion,
- ELALOUF, M.-L. & KERAUVEN, J. (2004) : « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves », in Calaque, E. et David. J. (dir.), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, pp. 185-197.
- ESCALLE, J. et MAGNAN, A. (2015, 2ème éd.). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod.
- FORTESCUE, M. (2009) *A Neural Network Model of Lexical Organization*, London/New York, Continuum.
- GROSSMANN, F. (2011) : *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations*, Pratiques, 149-150, pp.163-183.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. & CAVALLA, C. (2008) : « Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes », in GROSSMANN, F. & PLANE, S. (éds), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 191-218.
- GROSSMANN, F. & PLANE, S. (2008) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- JOUILI, E. (2007) : « Sur la notion de champ lexical : de la norme lexicale à la variation lexicale en didactique du lexique », Rencontres Jeunes Chercheurs Normes, variations, identité, altérité, ED 268 Université Paris III, le 12 mai 2007, Consultable en ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/23/94/54/PDF/JOUILI_actes_RJC2007.pdf.
- LETE, B., SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLE, P. (2004) : « MANULEX : A grade level lexical database from French elementary-school readers », Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36, pp. 156-166
- LUSTE-CHAA, O. (2010) : L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE, *Pratiques*, 145-146, pp. 197-210.

- MAREC-BRETON, N. (2013) : L'acquisition du lexique : apports de la psychologie cognitive sur les processus en jeu, in M.D. Bertheliet (éd.), *Apprentissage du vocabulaire au collège*, Paris : Delagrave.
- MASSERON, C. & LUSTE-CHAA, O. (2000) Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux, *Actes du colloque du CMLF*, en ligne.
- MASSERON, C. (2008) : « Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques », in Grossmann, F. et Plane, S. (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 161-190.
- MEL'ČUK, I., CLAS, A. & POLGUERE, A. (1995) : Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Paris, Duculot.
- MEL'ČUK, I. & POLGUÈRE, A. (2007) : *Lexique actif du français*, Louvain la Neuve : De Boeck.
- NAGY, W., HERMAN, P. & ANDERSON, R. (1985): Learning words from context, *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 223-253.
- NAGY, W., & HERMAN, P. (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction in M. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (Vol. 19-35). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- NAGY, W. E., ANDERSON, R. C. & HERMAN, P. A. (1987): Learning word meaning from context during normal Reading, *American Educational Research Journal*, 24(2), pp. 237-270.
- NONNON, E. (2008) : « Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité », in Grossmann, F. et Plane, S., *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 43-69.
- PETIT, G. (2000) : « Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion », *Le Français Aujourd'hui*, 131, pp. 53-62.
- PICOCHÉ, J. (1993) : *Didactique du lexique*, Paris, Nathan.
- TREMBLAY, O. (2004) : « Pour un apprentissage structuré de l'enseignement-apprentissage du lexique », in CALAQUE, E. & DAVID, J., *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TREMBLAY, O. (2009) : Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de PhD en Didactique, Université de Montréal.
- PICOCHÉ, J. & SOUHAITE, S. (2004) : « L'utilisation du *Dictionnaire du français usuel* pour l'enseignement du vocabulaire », in CALAQUE, E. & DAVID, J. (dir.), *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 215-225.
- SARDIER, A. (2012) : Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite », *Pratiques*, 155-156 127-146.
- SANCHEZ, M., ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2008) : Connaissances phonologiques et morpho-dérivationnelles chez des enfants dysphasiques apprentis lecteurs : quelles difficultés spécifiques ? *Revue de Neuropsychologie*, 18 (3), 153-199.

Manuels, outils, ressources pour le professeur

- BERTHELIER, M. & ELALOUF, M.-L. (dir.) (2013) : *Enseigner le vocabulaire au collège - Recherche – Pratiques de classe – Outils*, Paris, Delagrave.
- CALAQUE, E. (2002) : *Les Mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*, CRDP de Grenoble.
- MANULEX : <http://www.manulex.org/fr/home.html>

Dictionnaires

LOREA L. & FUCHS C., (2010) : *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes*, Paris, Ophrys.

LE FUR, D. (dir.) (2007) : *Dictionnaire des combinaisons de mots*, Paris, Le Robert.

REY-DEBOVE, J. (2004) : *Le Robert Brio*, Paris, Editions Le Robert.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C. (2001) : *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck/ Duculot

Logiciels

Antidote 9, pour Windows, Mac, Linux : <https://www.antidote.info>

Le Robert Correcteur, Editions Le Robert : <https://lerobert.com>

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE PEUT-IL CONTRIBUER À L'AMÉLIORATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE ?

Patrice GOURDET

Professeur à l'Université de Cergy-Pontoise

La question posée met en relation la grammaire et la production écrite et, pour tenter d'apporter des éléments à la réflexion au sein de cette conférence de consensus, il est indispensable de bien rappeler que cette intervention se centrera avant tout sur l'école élémentaire en France sans avoir la prétention de l'exhaustivité ; il est fort probable que nous apporterons plus d'interrogations que de réponses à cette question centrale, ancienne et récurrente. Il est également important de signaler que cette présentation accepte comme point de départ les propos de Nicole Fauchart en 2001 (p.71) : « Certes l'apprentissage de l'écriture ne se réduit pas à la maîtrise des formes, ni aux compétences linguistiques. Mais si ce n'est pas une condition suffisante, c'est cependant une condition nécessaire. ». Il ne faut donc pas confondre grammaire et production écrite mais questionner leurs interactions, qui sont complexes, et tenter de les comprendre pour améliorer leurs enseignements. En 2008, Jean-Paul Bronckart rappelait que le réinvestissement du savoir grammatical dans les activités ayant trait aux textes était globalement peu efficace (p.98). Il formulait ainsi la question, de manière inversée : Comment articuler efficacement la didactique des textes-discours à la didactique du système de la langue ou de la grammaire ? L'actualité de cette question demeure. Régulièrement, le paradoxe suivant est avancé : alors que les élèves montrent des performances lors d'exercices d'application décrochés, ils ne les actualisent plus en production d'écrit (Pellat et Teste, 2001). Le besoin de mettre cette question au cœur des réflexions didactiques est donc primordial car l'école ne peut rester sur une utilisation intuitive de la langue en contexte (Maingeneau, 2005).

La problématique posée soulève donc plusieurs axes qui vont structurer cette intervention. Tout d'abord, il est indispensable d'interroger l'enseignement de la grammaire, sa réalité, en s'arrêtant en premier lieu sur le terme même de *grammaire*. Il est fondamental de clarifier sa ou ses significations afin d'éviter les malentendus. Ce premier obstacle franchi, il est ensuite primordial d'explicitier la ou les finalités de son enseignement et quelles réalités pédagogiques cela recouvre. Enfin, de ces premiers éléments découleront les réflexions concernant l'articulation ou le lien éventuel entre cet enseignement et la production écrite. Nous prendrons appui sur un ensemble de textes, d'articles, de rapports de recherche en mettant en perspective un plan diachronique et un plan plus synchronique pour ouvrir sur les réflexions actuelles, offrir des pistes de recommandation et repérer les recherches éventuelles qui seraient à envisager ?

La grammaire à l'école : un terme à clarifier

Quand on parle de *grammaire* on peut avoir la prétention de penser que la signification de ce terme est partagée par tous ; or il dépend du point de vue selon lequel on envisage la langue (Flaux, 1993). Ce mot a donc plusieurs acceptions. Si la langue est un système de signes qui articulent de la forme

et du sens, la grammaire pourrait être simplement l'étude des éléments et des procédés qui caractérisent ce système. La question est alors de savoir le champ que recouvre ce mot. S'il s'agit de l'étude de la forme et des fonctions, dans ce cas, la grammaire se décomposerait entre la morphologie et la syntaxe (Flaux, 1993) ; de manière plus extensive, elle peut recouvrir la description des règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et permettre de décrire de manière exhaustive la relation forme/sens de chaque énoncé. Ces deux approches placent la *syntaxe* qui peut être définie comme l'étude des combinaisons en groupes de mots et en phrases (Arrivé *et al.*, 1986) comme une sous partie de la *grammaire* qui de fait semble peu dissociable, dans le cadre scolaire, des finalités orthographiques.

Par une extension sémantique, ce mot désigne également un livre, un manuel où l'on retrouve les règles de la grammaire d'une langue et en poursuivant cette extension, le terme désigne également une discipline scolaire qui est souvent le premier sens que la société donne à ce mot. Dans ce cas, la grammaire est souvent cloisonnée et constitue un des piliers de la quadripartition que l'on retrouve encore à l'école. La quadripartition est le cloisonnement de l'enseignement de la langue en vocabulaire-orthographe-conjugaison-grammaire. Ce découpage isole les entrées et, dans ce cas, la séparation entre des exercices ponctuels hors contextes et la production de textes entiers est forte, ce qui ne semble pas favoriser les liens entre ces entrées (Halté, 1992).

Il est évident que la polysémie du terme *grammaire* est problématique pour pouvoir débattre et questionner le lien avec la production écrite, surtout que ces acceptions se chevauchent parfois. La grammaire comme théorie de description de la langue, la grammaire comme discipline d'enseignement et la grammaire comme ensemble de règles qui régissent le fonctionnement d'une langue (Bulea Bronckart, 2015).

Pour cette intervention, nous pouvons déjà poser comme base de départ que la grammaire, à l'école, vise à décrire et conceptualiser les règles effectives d'organisation d'une langue (Bronckart, 2015) et en toute logique la finalité de cet enseignement serait l'élaboration de notions, de règles explicites pour aboutir à une conception des apprenants claire avec pour conviction que cette appréhension précise du système servira à mieux lire et écrire.

Or il y a un dernier malentendu à clarifier, qui renvoie aux unités à analyser : la phrase, le texte, le discours ? Pour Charolles et Combettes, les règles dans le domaine textuel ne sont pas du même ordre que les règles qui commandent la morphosyntaxe (1999). Il existe des divergences entre les démarches cognitives qu'impliquent respectivement l'étude de la phrase et celle du texte et du discours (Maingueneau, 2005). Pour trouver une convergence, il faut donc repenser l'articulation entre expression et étude grammaticale. De plus, il ne faut pas exclure les deux modèles d'analyse et coordonner grammaire de phrase et grammaires textuelles, les deux étant nécessaires pour rendre compte des phénomènes linguistiques (Garcia-Debanco, 1993). L'articulation doit conduire à une réflexion sur les manières dont un élève use de la langue pour se faire comprendre. Pour cela et en reprenant les propositions de Bronckart en 2015 à Metz, il ne faut pas diluer l'enseignement grammatical dans l'enseignement textuel. Il faut créer un mouvement d'aller-retour avec identification de problèmes grammaticaux dans les textes et travail grammatical spécifique puis retour aux textes. Les instructions publiques de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2006) indiquent que la grammaire inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase,

du mot, voire des opérations et de stratégies mises en œuvre lors de la lecture et de l'écriture. Cette conception extensive de la grammaire qui est éloignée des pratiques actuelles et de la tradition scolaire française met en avant la question de la réflexion en ne différenciant pas l'aspect métalinguistique qui s'intéresse au système de la langue de l'aspect métalangagier davantage centré sur les réalisations concrètes de la langue à travers l'usage du langage. C'est bien la mise en pratique d'enseignements susceptibles de mobiliser l'activité des élèves ainsi que leurs capacités d'observation, d'inférence et de conceptualisation qui est en jeu (Halté, 1992). C'est certainement dans cette perception de la grammaire que le lien avec l'écriture prend tout son sens.

Enseignement de la grammaire à l'école : une réalité à interroger

Quelle(s) finalité(s) pour cet enseignement ?

L'enseignement grammatical a été toujours instrumentalisé avec des attentes sociales lourdes (Vargas, 2004) et la finalité de l'enseignement de la grammaire est donc à poser de manière explicite. En France, cette interrogation est ancienne : Ferdinand Brunot en 1908 écrivait que la grammaire ne devait pas être enseignée pour elle-même, il prônait une réduction des notions à travailler à l'école primaire. Pour cet auteur impliqué dans la politique éducative, l'étude de la grammaire est un moyen indispensable pour lire et écrire (p.63). Cependant et depuis longtemps la grammaire a été orientée exclusivement vers une finalité orthographique phrastique (Chervel, 2006). L'enseignement de la grammaire n'aurait donc pas sa fin en lui-même, son but serait avant tout d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer sans le réduire à l'orthographe (Garcia-Debanç, 1993). Cette tendance semble partagée dans les autres pays francophones.

Pouvons-nous parler aujourd'hui d'un consensus sur une ou des finalités de cet enseignement ? Marie Nadeau et Carole Fisher en retiennent trois (2006) qui semblent offrir une clarification pour notre réflexion. La première reprend la question posée : atteindre une compétence à l'écrit. La deuxième serait subordonnée à la précédente : comprendre le fonctionnement de la langue (percevoir le système). La troisième concerne l'accès aux langues secondes avec l'acquisition d'un métalangage pour analyser les caractéristiques et le fonctionnement des langues.

En acceptant ces trois finalités, la question posée pour cette intervention prend avant tout appui sur les deux premières et le chantier didactique est bien de donner aux élèves les outils pour élaborer des énoncés puis juger s'ils sont pertinents dans une situation de communication déterminée. Pour cela, il faudrait déterminer les savoirs grammaticaux essentiels pour l'atteinte d'une compétence discursive pour tous en différenciant les étapes au sein de la scolarisation. Cette réflexion est à mener. Cela suppose certains renoncements et un véritable débat sur la terminologie. Dans le cadre scolaire, la présence dans les anciennes instructions de plusieurs termes en concurrence pour désigner les mêmes notions (complément de verbe, complément essentiel, complément d'objet, complément d'objet direct / indirect) est problématique. Il est donc indispensable de faire des choix, de définir les notions-noyaux, de faire clarifier ces notions grammaticales à un niveau expert avec de la cohérence terminologique (Paolacci et Garcia-Debanç, 2009). Ce n'est pas un renoncement ni un nivellement par le bas, c'est un recentrage sur des savoirs efficaces pour écrire. Il y a donc bien un

besoin vital de reconfigurer l'approche de la grammaire pour permettre son utilisation en production de textes (Halté, 1992).

L'enseignement de la grammaire : quelle(s) réalité(s) dans les classes de l'école élémentaire ?

S'interroger sur les pratiques, c'est tenter de comprendre la réalité de cet enseignement du français au quotidien. Louis Legrand en 1966 délimitait deux grands types d'enseignement, « les pratiques traditionnelles centrées sur l'écrit cultivé de l'adulte ou une approche avec une visée à la communication orale et écrite ». Selon cet auteur, la pédagogie traditionnelle construite avant tout sur l'application de règles mémorisées avait montré ses limites et le rendement grammatical serait faible (p.78).

Une recherche en appui sur l'analyse de 1096 règles institutionnalisées pour étudier et comprendre le fonctionnement de la langue sur une année scolaire (2010-2011) au sein de 29 classes de CE2 de la même circonscription montre le poids de ces règles avant tout construites sur de la déclaration déductive et leur juxtaposition sans réelle mise en système (Gourdet, 2013). Ces résultats sont à mettre en perspective avec l'apport d'une étude anglaise d'un suivi d'écrits d'élèves (718 écrits analysés) issus de six écoles sur deux années, qui semble confirmer que les connaissances déclaratives ne sont pas suffisantes pour améliorer l'écriture (Myhill *et al.*, 2013). Une autre recherche centrée sur les exercices proposés durant une année scolaire (2015-2016) dans quatre classes de CM1 confirme cette juxtaposition des activités écrites individuelles sans chercher la mise en système du fonctionnement de la langue (Gourdet, 2017). Sur les 767 exercices recensés, la dimension phrastique est l'unité travaillée (45 %), la dimension textuelle se retrouve avant tout dans des dictées et peu d'exercices portent sur une réflexion de phénomènes de langue en discours. L'exercice de grammaire apparaît comme une fin en soi avec des visées orthographiques décontextualisées et avec un éclatement des contenus travaillés. Il semble opportun de questionner l'efficacité de cette approche déjà fustigée par Ferdinand Brunot qui indiquait qu'il fallait rompre avec la méthode déductive (1911). Quant à Louis Legrand, il affirmait que le problème fondamental que pose cet enseignement grammatical déductif est celui de son efficacité (p. 91).

Sans avoir la prétention d'être exhaustif, il semble que les éléments recueillis renvoient à des pratiques effectives où l'enseignement de la grammaire reste plutôt cloisonné, toujours instrumentalisé par l'orthographe, peu contextualisé et assez loin des pratiques d'écriture.

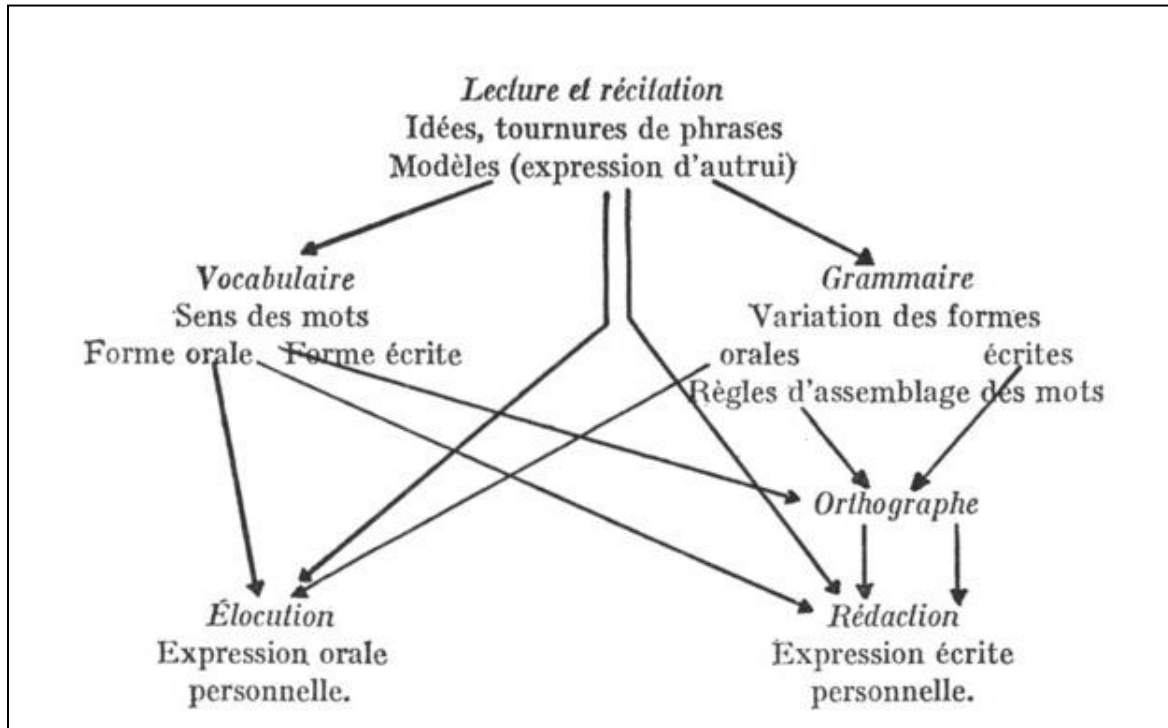
Quel(s) lien(s) entre l'enseignement de la grammaire et la production écrite ?

Quelle(s) articulation(s) à envisager entre grammaire et production écrite ?

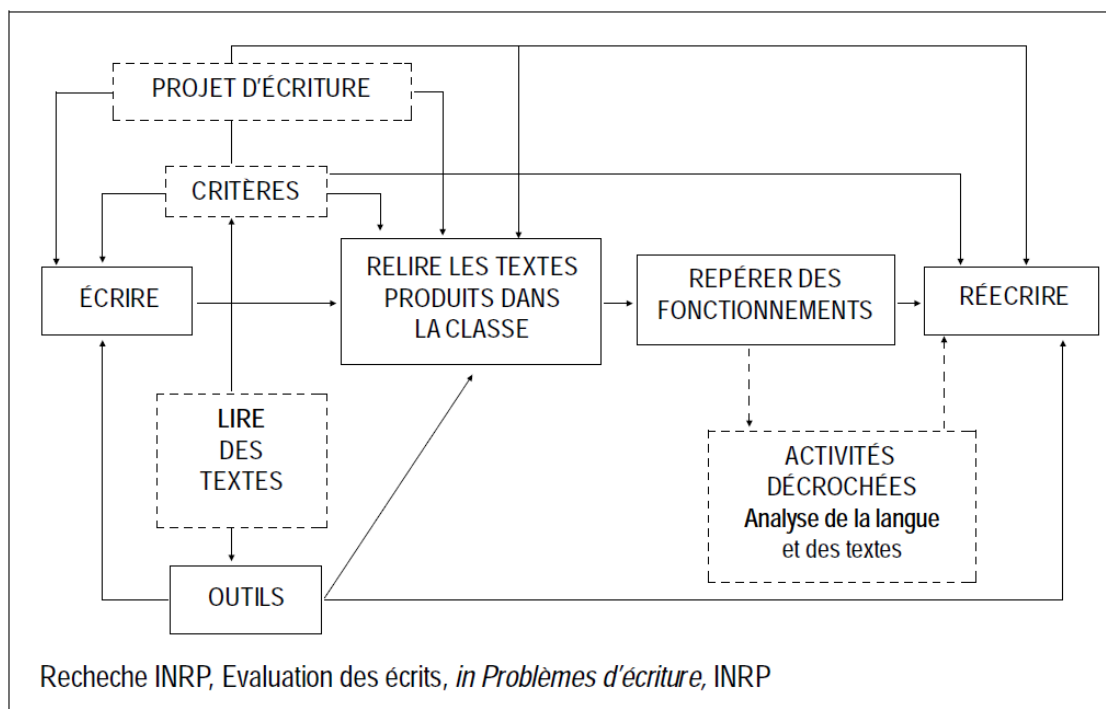
Au-delà de ces urgences et des questions vives que posent la grammaire et son enseignement, il reste à traiter la question du lien avec la production écrite. L'articulation entre les deux est à concevoir. Jean-Paul Bronckart parle d'aller-retour mais comment relier ces deux entrées ? Comment organiser le sens des flux ? Qui alimente qui ? Où est la source ? Dans tous les cas il est nécessaire de

construire un va-et-vient entre la pratique d'écriture et le retour réflexif sur cette pratique (Pellat et Teste, 2001).

Penser l'articulation suppose de construire un modèle de fonctionnement qui, de fait, replace les liens et les attentes entre grammaire et écriture. Louis Legrand en 1970 (p.7) présentait le schéma classique des années 60 résumant l'apprentissage du français avec les présupposés de la méthode traditionnelle :



Ce schéma met en avant le poids de la lecture et la domination de la grammaire sur la rédaction. C'est bien la langue telle qu'elle devrait être qui est visée. Cette démarche déductive mise sur le fait que les leçons de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe (plutôt autonomes ou très décrochées) allant de la règle mémorisée aux exercices d'application entraîneraient presque « naturellement » la maîtrise de l'expression écrite personnelle. L'efficacité de cette démarche n'a pas été prouvée. Face à ce modèle ancien parfois encore présent dans les pratiques observées, un modèle issu de la recherche INRP et proposé par Maurice Mas (1991) a été élaboré. Il met en avant la production écrite et fait des activités métalinguistiques des activités décrochées en lien avec les besoins pour réaliser l'écriture au sein d'un projet d'écriture (Garcia-Debanc, 1993).



Avec cette approche, nous avons un renversement : le point d'appui est la langue telle qu'elle est et qui renvoie à l'usage effectif des élèves. Comme souvent, l'articulation de la grammaire et de l'écriture est à trouver entre ces deux approches antinomiques, les deux entrées doivent s'alimenter en articulant tous les processus d'écriture (planifier, mettre en texte, réviser) et une grammaire qui est centrée sur des dimensions textuelles (règles de cohérence, gestion des connecteurs, harmonisation des temps, etc.) et sur une dimension propre à la phrase (catégories grammaticales, combinaison des éléments, fonctions et conséquences orthographiques).

Une étude menée en 2014 auprès de 72 enseignants de cycle 3 sur leur connaissance en ce qui concerne le verbe et son enseignement a montré le poids de connaissances anciennes dont certaines sont issues du parcours scolaire initial et sont peu questionnées. La prédominance de « l'action » pour définir le verbe en est une illustration, propriété qui réduit cette notion à une approche sémantique, peu efficace pour appréhender cette catégorie grammaticale, ses variations morphologiques et son rôle syntaxique dans les discours (Tisset, 2017). Le fait de conceptualiser par une entrée sémantique pour des élèves de 7-8 ans pourrait être interrogé, est-ce un passage obligé pour des jeunes apprenants ? La question, ici, est plus celle des connaissances des enseignants qui continuent de proposer un niveau de formulation simple sans croiser plusieurs critères, condition nécessaire pour reconnaître un verbe. Au sein de ce corpus les maîtres ne perçoivent pas la langue comme un système et n'envisagent pas le verbe comme un constructeur d'énoncés (Gourdet, Roubaud, 2016 : 12). Les enseignants s'appuient sur des connaissances et des procédures acquises à l'école primaire et au collège entraînant une forme de circularité des savoirs (Elalouf, 2008). Myhill de son côté affirme l'importance des connaissances pédagogiques des enseignants (2013) pour permettre aux élèves d'améliorer leur écriture. Développer une formation solide pour questionner les connaissances linguistiques et leur apprentissage semble un incontournable.

À quelle(s) condition(s) enseigner la grammaire contribue-t-il à l'amélioration de la production écrite ?

Une méta-analyse proposée par des auteurs américains (Graham *et al.*, 2012) étayée par les résultats de 115 recherches concernant l'écriture à l'école élémentaire semble indiquer qu'il n'y aurait pas d'effet de l'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves en production écrite. Il est important de souligner que, sur les 115 études, il n'y en a que 4 qui traitent du lien grammaire-écriture, une de 1964, une de 1991, une de 1997 et une de 1999. Selon les auteurs eux-mêmes, la qualité de ces études évaluant l'enseignement de la grammaire est à questionner (p.887). Une recherche québécoise (Boivin, 2014) s'est focalisée sur la mise en place d'un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture durant l'année 2010-2011 auprès d'élèves du secondaire (plus de 12 ans). Les résultats ne font qu'alimenter notre questionnement car cette recherche révèle que les connaissances de base des élèves sont souvent peu solides, ce qui indirectement soulève leur utilité pour la production écrite. Cette étude confirme les conclusions d'une recherche ancienne menée en Suisse (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Ces faiblesses des connaissances nuisent à l'acquisition de connaissances nouvelles et la clé semble être la formation et l'accompagnement des enseignants en grammaire. L'apport essentiel du modèle québécois est de visualiser le fait que l'écriture n'est pas un processus simple mais relève davantage d'une stratification complexe entre un plan lié à l'écriture, un plan plus grammatical et un plan didactique pour mettre en mouvement toutes les dimensions. Il faut aider les élèves à circuler entre les niveaux d'analyse, non dans un principe de concurrence mais bien dans une idée d'interaction. Il faut amener les élèves à gérer de manière insécable donc sans les séparer ou les isoler les problèmes de mise en mots et de mise en texte (Chiss et David, 2012). La tâche d'écriture devient alors le lieu privilégié pour s'approprier les règles en contexte réel (Doquet, 2013). L'enseignant apparaît, une fois de plus, comme une clé et doit avoir une bonne maîtrise de la langue et de la métalangue (phrastique et textuelle) pour pouvoir proposer des réflexions métalinguistiques durant l'écriture et la révision textuelle (Marmy Cusin, 2017).

Les éléments soulevés dans cette intervention pour tenter d'aborder la question « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? » montrent la complexité des notions, conceptions et démarches impliquées au sein de cette articulation. Il n'y aurait donc aucune réponse à cette question ? En fait une piste est peut-être à chercher du côté de la recherche *Lire-Écrire au CP*. En effet, dans le cadre de cette recherche sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de la lecture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire (observations menées auprès de 131 classes et 2 507 élèves en 2013-2014), la recherche a mis en avant le lien entre le temps consacré à des tâches d'étude de la langue (dont des tâches propres à la syntaxe) et l'efficacité sur des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture (Gourdet *et al.*, 2015). Même si la part de ces tâches reste minoritaire (moins de 10 % des tâches hebdomadaires de français), cette recherche relève la relation positive du temps consacré à ces tâches d'étude de la langue sur les progrès des élèves en lecture écrite et surtout en écriture. Pour toutes les tâches d'étude de la langue, morphologie, lexique, syntaxe, y consacrer du temps est associé à une amélioration des résultats en écriture (Elalouf *et al.*, 2017). De plus, cet effet positif, spécifié par cette recherche, de l'étude de la langue sur les apprentissages est d'autant plus fort que les élèves sont faibles. La caractérisation des moments d'étude de la langue a permis de mieux comprendre les pratiques au sein des classes considérées comme plus efficaces. Dans ces classes de

CP où, rappelons-le, la grammaire n'est pas l'objectif prioritaire, ce sont avant tout des petits temps d'étude de la langue intégrés au sein de séances de lecture-écriture et non des séances de grammaire spécifiques et décrochées. En fait, ces résultats suggèrent l'hypothèse que les enseignants des classes les plus performantes proposent avant tout un rapport à la langue plus réflexif. Une hypothèse explicative pourrait être le rapport à la langue manifesté par l'enseignant. Rapport qui permettrait un jeu de postures offrant un levier significatif pour aider les élèves à mieux lire et mieux écrire (Elalouf, 2017). Autrement dit c'est dans le propre rapport à la langue de l'enseignant que s'élabore le cadre didactique au sein duquel l'élève va appréhender et construire un rapport à la langue.

Une étude anglaise conduite dans 54 écoles impliquant un travail spécifique de formation des enseignants à des démarches explicites en grammaire montre l'importance d'une approche qui explicite les faits de langue (une approche métalinguistique) pour la production écrite (Myhill *et al.*, 2016 ; élèves de 10, 11 ans). L'étude souligne l'importance des échanges au sein de la classe, de l'explicitation et de la conscience métalinguistique pour choisir et prendre des décisions lors de l'écriture. Pour mener ces échanges, gérer les interactions et les réflexions des élèves, les enseignants doivent maîtriser un ensemble de connaissances grammaticales. C'est bien au niveau des pratiques enseignantes concernant le travail métalinguistique et l'utilisation d'un métalangage adapté que se joue le lien entre grammaire et production écrite. Cette hypothèse est en partie confirmée par le travail de Carole Fisher et Marie Nadeau (2014) qui montrent les effets positifs de la pratique régulière de l'usage du métalangage et des manipulations syntaxiques sur les compétences orthographiques des élèves mais avant tout sur des dictées (recherche menée sur 26 classes du primaire). Pour ces deux universitaires ces pratiques s'inscrivent dans un enseignement de la grammaire qu'il faut aborder « autrement » pour en augmenter son efficacité (2014).

En fait pour arriver à répondre à la question posée, il faut au préalable cerner et partager une conception commune de cet enseignement de la grammaire et, comme nous l'avons montré, le chantier est encore largement ouvert. Il y a une convergence sur l'importance des liens entre apprentissage grammatical et pratiques langagières mais il faut éviter une « dissolution » complète de la grammaire dans les activités d'écriture (Chabanne, 2004). En effet, il semble essentiel d'envisager également un enseignement grammatical autonome en faisant de la langue un objet d'analyse pour en comprendre le fonctionnement et en percevoir le système (Marmy Cusin, 2017). Nous retrouvons l'étude de la langue en contexte et l'étude de la langue décontextualisée que prônent les programmes 2015 avec un va-et-vient ou un aller-retour indispensable à construire de la part de l'enseignant. L'articulation entre des temps de compréhension des fonctionnements linguistiques hors contexte et leurs réalités dans des productions écrites est essentielle selon Nadeau et Fisher (2006). Cela dit, il est donc primordial de trouver un consensus sur ces notions grammaticales à enseigner et les outils grammaticaux à utiliser en prenant en compte les besoins des élèves et leur niveau au sein de la scolarité obligatoire.

Pour terminer et au risque de nous répéter, nous rappellerons l'appui central pour cette contribution : favoriser la réflexion des élèves sur la langue en proposant un enseignement réflexif de la grammaire avec une pratique raisonnée de la langue en contexte d'écriture et des activités hors contexte pour étudier la langue en tant qu'objet. C'est bien l'articulation entre une posture, un rapport à la langue, aux textes et des notions-noyaux réduites mais maîtrisées avec une terminologie

adaptée, réduite et efficace qui semblent être la clé pour réellement permettre une articulation efficiente entre la grammaire et la production écrite et inversement. Cela relève d'un véritable changement de paradigme (une révolution copernicienne ?) avec une réorientation de la grammaire qu'il convient de penser. Cela passe par l'introduction effective de nouvelles démarches pour permettre d'observer la langue et de réfléchir à son fonctionnement et une circulation entre différents niveaux d'organisation : lexique, syntaxe, texte-discours. Nous aurions certainement besoin d'une conférence de consensus pour y parvenir.

Pour conclure, nous reprendrons juste des propos de Louis Legrand écrits en 1966 et qui sont d'une grande actualité pour cette conférence de consensus au regard de la question posée :

« *Ce faisceau de présomption conduit à penser que si l'on cherche à améliorer l'expression par l'enseignement grammatical, il est indispensable de le faire en enseignant une autre grammaire et en le faisant autrement.* »

(Legrand, 1966)

Éléments bibliographiques

Références utilisées pour l'écriture du texte de synthèse

ARRIVE, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.

BOIVIN, M-C. (2014). *Rapport sur le programme de recherche sur l'écriture 2010-2011*, « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire – Québec », Université de Montréal.

BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J-P. (2008). « Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français », *Pratiques*, n°137/138.

BRONCKART, J-P. (2015). « Que faire de la grammaire et comment faire ? », Intervention au Colloque Pratiques et l'enseignement du français ; bilan et perspective, 08-1 avril 2015.

BRUNOT, F. (1911, 1^{ère} édition 1908). *L'enseignement de la langue française*, Paris : Armand Colin.

BULEA BRONCKART, E. (2015). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Genève : Université de Genève, FPSE.

CHABANNE, J-C ; (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? » in VARGAS, C. (dir.) *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, (pp. 125-134).

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz.

CHISS, J ;-L. et DAVID, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*, Armand Colin.

DOQUET, C. (2013). « Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? », *Le français aujourd'hui*, n°191, (pp.119-130).

- ELALOUF, M-L. (2008). « Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement », in *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants*, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, Namur, coll. 'Diptyque', n°14, (pp. 103-117).
- ELALOUF, M-L ;, GOMILA, C ;, BOURHIS, V., PERET, C., AVEZARD-ROGER, C ; & GOURDET, P ; (2017). « Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées », *Repères*, n°55, (pp. 183-204).
- FISHER, C. & NADEAU, M ; (2014). « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire », *Repères*, n°49, (pp. 169-191).
- FLAUX, N ; (1993). *La grammaire*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- GARCIA-DEBANC, C. (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques* N°77, (pp.3-23).
- GOURDET P. (2013), « Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2 » in *Enseigner la grammaire*, Direction : O. BERTRAND, I. SCHAFFNER, Éditions de l'École polytechnique, (pp. 265-283).
- GOURDET, P., GOMILA, C., BOURHIS, V., ELALOUF, M-L., PERET, C. & AVEZARD-ROGER, C. (2015). « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP », *Repères*, n°52, (pp. 39-58).
- GOURDET, P., ROUBAUD, M-N ; (2016), « L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 », in *Pratiques* [en ligne], p. 169-170, Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours Centre de recherche sur les médiations – revue.org, URL : <http://pratiques.revues.org/3059>.
- GOURDET, P. (2018, à paraître), « Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? ». *Repères*, n°56.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S. & R. HARRIS, K. (2012). « A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades » (Une méta-analyse des instructions d'écriture pour les élèves d'écoles élémentaires). *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 4, (pp.879–896).
- HALTE, J-F ; (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- KILCHER-HAGEDORN, H ;, OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G; (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- LEGRAND, L. (1966). *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Paris, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- LEGRAND, L. (1970). « Vers une transformation de l'enseignement du français à l'école élémentaire », *Langue française*, n°6, (pp. 3-12).
- MAINGUENEAU, D. (2005). « Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège », *Le français aujourd'hui*, n°148, Armand Colin, (pp. 47-54).
- MARMY CUSIN, V. (2017). « Développer des pratiques d'enseignement grammatical articulées à la production textuelle. Pistes de réflexion » in BULEA BRONCKART, E. & GAGNON, R. (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, (pp. 161-183).

MYHILL, D., JONES, S; & WATSON, A. (2013). « Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing » (La grammaire compte: comment les connaissances grammaticales des enseignants influencent l'enseignement de l'écriture). *In Teaching and Teacher Education* 36, (pp.77-91).

MYHILL, D., JONES, S. & WILSON, A. (2016). « Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing » (Échanges sur l'écriture : favoriser la discussion métalinguistique sur l'écriture). (pp. 23-44), Published online: 08 Jan 2016 – URL : <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>.

NADEAU, M.& FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.

PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2009). « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? », *Repères*, n°39, (pp. 83-101).

PELLAT, J-C & TESTE, G. (2001). « Morphographie et production d'écrit au cycle 3 des écoles ». *Lidil*, 30, 87-100.

TISSET, C. (2017). *Enseigner la langue française à l'école*. Vanves : Hachette.

Références consultées pour élaborer ce texte de synthèse

CHARTRAND, S-G (2013). « Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans » *in Formation et profession* 20(3), Revue scientifique internationale en éducation / <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/222>

CHAROLLES, M. et COMBETTES, B. (1999). « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française*, n° 121.

ELALOUF, M-L. (2001). « Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours », *Le français aujourd'hui*, n°135, Armand Colin, (pp. 44-51).

ELALOUF, M-L. & PERET, C. (2008). « Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles ? » *in* J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, QC : Presses de l'Université Laval, (pp. 49-72).

ELALOUF, M-L., PERET, C. & GOURDET, P. (2017). « Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation de manuels et pratiques effectives ? » *in* BULEA BRONCKART, E. & GAGNON, R. (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, (pp. 45-67).

FAUCHART, N. (2001). « Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire », *Le français aujourd'hui*, n°135, Armand Colin, (pp. 64-71).

GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, n°137/138, (pp.39-56).

GARDES-TAMINE, J. (1990). *La grammaire. 2/ La syntaxe*. Armand Colin.

MARCHAND, F ; (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse.

VARGAS, C. (2004). « La création des savoirs enseignés en grammaire : de la recomposition à la Reconfiguration ». In VARGAS, C. (dir.), *Langue et études de la langue*. Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence, (pp. 35-48).

PEUT-ON INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE DANS LA PRODUCTION DE TEXTES ?

Linda ALLAL

Professeure honoraire, Université de Genève

Une question générale se pose dans toutes les disciplines d'enseignement scolaire : comment établir des relations fonctionnelles entre des activités d'apprentissage centrées sur l'acquisition de savoirs spécifiques, comme la maîtrise de l'orthographe, et des activités complexes exigeant la coordination et la gestion de savoirs et savoir-faire multiples, de nature différente, comme la production de textes ? J'aborderai cette question à partir de recherches sur des activités de production textuelle conduites à l'école primaire dans les cantons de Genève et de Vaud.

Le plan d'études de la Suisse romande (www.plandetudes.ch) précise que l'acquisition de connaissances dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire (« construire une représentation de la langue ») a pour but de favoriser la capacité des élèves à « comprendre et produire des textes » oraux et écrits. Les indications pédagogiques fournies au corps enseignant et la structure des moyens d'enseignement peuvent conduire toutefois à la mise en pratique de deux programmes d'enseignement parallèles : l'un constitué d'une succession de tâches (exercices, dictées) ciblées sur l'acquisition progressive de savoirs sur la langue, l'autre composé des activités de compréhension et de production de textes de différents genres spécifiés dans le plan d'études. Dans les activités de production textuelle, les enseignants demandent généralement aux élèves de relire et de corriger leurs erreurs d'orthographe, mais ces activités ne sont pas reliées de manière explicite et fonctionnelle aux tâches d'apprentissage de l'orthographe qui se déroulent au fil des semaines selon leur propre logique.

Dans les deux recherches dont je ferai état ici, on a tenté d'établir des relations explicites entre des activités de production textuelle et la progression des élèves dans la construction et la gestion de leurs connaissances orthographiques. La première recherche a porté sur des activités de production et de révision de textes dans lesquelles on a intégré des tâches ciblées sur certains savoirs orthographiques. La deuxième recherche a étudié le rôle des interactions (enseignant-élèves et entre élèves) dans la production textuelle et a mis en évidence, entre autres, l'apport des interactions entre élèves dans la révision d'erreurs orthographiques et la réflexion sur l'orthographe.

Une approche didactique intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des activités de production textuelle

L'absence de transfert des connaissances construites dans des tâches spécifiques d'orthographe vers des activités de production textuelle est observée couramment à l'école et peut s'expliquer en partie par la charge cognitive (Fayol et Largy, 1992) liée à la complexité de la tâche de rédaction. La perspective d'apprentissage « situé » (Allal, 2001 ; Brown, Collins et Duguid, 1989) insiste sur l'importance de créer des situations d'apprentissage qui soutiennent la mise en relation et la contextualisation des savoirs spécifiques pendant la réalisation d'une activité complexe. L'approche

adoptée dans notre recherche était d'intégrer dans une activité de production textuelle se déroulant en plusieurs phases des tâches visant la mobilisation de savoirs spécifiques d'orthographe en vue de leur application et consolidation en contexte. Cette perspective a guidé l'élaboration et l'expérimentation, dans des classes de 2^e et 6^e années primaires (élèves de 7-8 ans et 11-12 ans), de séquences didactiques dites « intégrées » ayant une structure en boucle (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999 ; Allal, Béatrix Kohler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001).

Chaque séquence didactique (voir Figure 1) se déroulait en trois phases : (1) les élèves ont rédigé et révisé un texte d'un genre donné ; (2) ils ont effectué plusieurs tâches spécifiques portant sur des composantes de l'orthographe particulièrement pertinentes pour la production en question ; (3) ils ont rédigé et révisé un deuxième texte du même genre que le premier, et avaient ainsi l'occasion de remobiliser en contexte les savoirs orthographiques travaillés dans la phase 2. Les séquences avaient une structure similaire à celle proposée dans les moyens de l'enseignement romands (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), mais elles mettaient l'accent plus particulièrement sur la consolidation des connaissances orthographiques dans la phase 2. Les tâches abordées dans cette phase étaient de deux sortes, suivant une distinction proposée par Jaffré (1986) – à savoir, des tâches « différées » portant sur des éléments d'orthographe relevés dans la première production des élèves, et des tâches « décrochées » constituées d'exercices d'orthographe et de dictées proposés dans les moyens d'enseignement officiels. A titre d'exemple : dans une séquence en 6^e primaire, les élèves ont produit des textes descriptifs (d'abord sur « Le Cabrioleur », puis en phase 3 sur « La Cabane ») ; les tâches de la phase 2, entre les deux productions, portaient sur les accords dans le groupe nominal et suites du verbe *être* et sur les ouvrages de référence à consulter. Chaque enseignant a choisi plusieurs tâches différées et décrochées à proposer aux élèves de sa classe. Voici deux exemples : tâche différée – les élèves, à deux, ont relevé dans une grille de classification les groupes nominaux et suites du verbe *être* dans leurs textes respectifs et ont vérifié ensemble la correction des accords ; tâche décrochée – les élèves ont effectué un exercice d'accord des adjectifs dans un texte lacunaire proposé dans les moyens d'enseignement officiels.

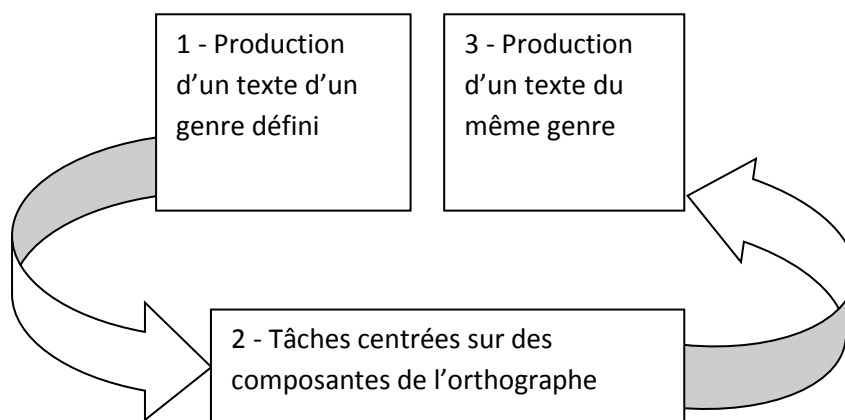


Figure 1 : Séquence didactique de type « intégrée » avec une structure « en boucle »

La recherche s'est déroulée pendant une année scolaire complète dans 12 classes de 2^e primaire et 8 classes de 6^e primaire. La moitié des classes (appartenant à la condition expérimentale) a mis en œuvre quatre séquences didactiques de type « intégré » et l'autre moitié des classes (formant la condition contrôle) a utilisé les moyens d'enseignement de l'orthographe habituels (exercices et dictées non reliés aux activités de production textuelle). Un plan de recherche quasi-expérimental comparant les effets des deux conditions a été appliqué avec des mesures des connaissances orthographiques des élèves au début de l'année (prétest) et à la fin de l'année (posttest), ainsi qu'un deuxième posttest de production et révision d'un texte narratif (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Plan de la recherche

Prétest	Activités d'enseignement	Posttest
Connaissances orthographiques	Condition expérimentale: Séquences didactiques intégrées 2 ^e primaire: 6 classes (116 élèves) 6 ^e primaire: 4 classes (72 élèves)	Connaissances orthographiques Production et révision d'un texte narratif
	Condition contrôle: Moyens d'enseignement habituels 2 ^e primaire: 6 classes (116 élèves) 6 ^e primaire: 4 classes (69 élèves)	

Les données récoltées et analysées étant très nombreuses (voir Allal *et al.*, 2001), je mentionnerai ici seulement les résultats les plus marquants.

En 2^e année primaire, les analyses statistiques ont montré que les élèves de la condition contrôle avaient des gains sur la plupart des mesures de l'orthographe (entre prétest et posttest) plus élevés que les élèves qui avaient suivi les séquences didactiques de type intégré. L'analyse des révisions effectuées par les élèves dans la production finale de l'année a indiqué néanmoins que les élèves de la condition expérimentale avaient effectué relativement plus de transformations de leurs textes.

En 6^e année primaire, les analyses statistiques ont mis en évidence deux effets significatifs. Premièrement, les élèves des classes expérimentales qui ont suivi les séquences didactiques intégrées avaient des gains (entre prétest et posttest) plus élevés que les élèves de la condition contrôle sur des tâches centrées sur l'orthographe (exercices et dictée). On a constaté en outre que les gains étaient plus grands chez les élèves qui avaient un niveau faible en orthographe au début de l'année scolaire. Deuxième résultat significatif : dans la tâche de production et révision d'un texte narratif réalisée en fin d'année, les élèves des classes qui avaient suivi les séquences intégrées ont effectué davantage de révisions de l'orthographe que les élèves des classes contrôle. Il est ressorti néanmoins des analyses que les différences interindividuelles sont restées importantes, comme le montre cet exemple des performances de deux élèves d'une même classe de la condition expérimentale en fin d'année (Allal *et al.*, 1999) :

- Marion a rédigé un texte de 683 mots dont 5 mots orthographiés incorrectement ; elle a corrigé une erreur d'orthographe et a effectué 8 autres transformations (5 portant sur la l'organisation textuelle et 3 en rapport avec la sémantique) ;

- Yann a rédigé un texte de 235 mots dont 74 mots orthographiés incorrectement ; il a effectué 21 révisions d'orthographe (dont 15 correctement) et 8 autres transformations (6 portant sur l'organisation textuelle et 2 d'ordre sémantique).

Yann a consacré beaucoup d'efforts à la tâche de révision : il a effectué autant de transformations portant sur l'organisation et le contenu du texte que Marion ; il a entrepris de manière assidue la correction d'erreurs d'orthographe. La version finale de son texte présente toutefois un faible degré de correction orthographique (près d'un quart des mots comporte une ou plusieurs erreurs) – ce qui n'est pas de bon augure pour la suite de sa scolarité.

En résumé, les séquences intégrées ont eu des effets positifs, en moyenne, sur les connaissances d'orthographe des élèves et leur capacité à réviser leurs erreurs en situation de production textuelle, mais n'ont guère réduit les écarts entre élèves dans leurs performances au terme de l'école primaire.

A la suite de l'expérimentation des séquences didactiques, un atelier de formation continue a réuni 80 enseignants romands qui ont pris connaissance et mis en application l'une ou l'autre des séquences dans leurs classes et ont ensuite partagé leurs observations et avis lors d'une séance ultérieure de l'atelier. Les échanges avec ces enseignants, en complément aux résultats de l'expérimentation, amènent aux conclusions que je résumerai comme suit :

(1) Au début de l'apprentissage formel de l'orthographe (2^e primaire, équivalent de CE1 en France), les élèves ont besoin d'effectuer régulièrement des tâches centrées sur des aspects spécifiques de l'orthographe afin de construire une représentation de la langue écrite et de s'exercer à produire des énoncés écrits. L'enseignant peut proposer dès la 2^e primaire des situations de production de courts textes en y intégrant des tâches ciblées sur un objet orthographique (*e.g.*, accord déterminant-nom) permettant d'initier les élèves aux premiers pas de gestion de l'orthographe en contexte. Mais l'apprentissage de l'orthographe devra s'appuyer principalement sur une progression de tâches spécifiques conçues dans ce but.

(2) La situation est différente en 6^e année primaire (6^e du collège en France). Lorsque les élèves arrivent en 6^e, ils ont eu la possibilité – au cours de leur scolarité – d'apprendre et d'exercer la plupart des règles de base de l'orthographe grammaticale et la grande majorité d'entre eux ont progressé dans la maîtrise de l'orthographe lexicale. Ils sont encore nombreux toutefois à rencontrer des difficultés à gérer leurs connaissances orthographiques – c'est-à-dire à les mobiliser, les appliquer, les vérifier – dans des situations complexes de production textuelle. Les séquences didactiques en boucle, favorisant un travail explicite et soutenu sur des objets orthographiques en relation étroite avec des activités de production textuelle, sont à même d'aider les élèves de 6^e à consolider leurs connaissances de l'orthographe et leur capacité à effectuer des révisions de l'orthographe dans leurs textes. On observe toutefois des variations importantes entre les élèves sur le plan des connaissances orthographiques acquises et sur celui de l'efficacité des démarches de révision orthographique. La question se pose dès lors de comment tenir compte ces différences. Voici plusieurs pistes possibles :

- dans des séquences didactiques de type intégré, introduire une différenciation accrue des tâches (différées et décrochées) selon la nature des erreurs des élèves dans le premier texte produit;
- renforcer le soutien individualisé destiné – en classe et en dehors de la classe – à certains élèves qui rencontrent des difficultés multiples dans le domaine de l’orthographe;
- structurer des interactions coopératives entre élèves dans la gestion de l’orthographe en situation de production textuelle.

Apports d’une révision interactive entre élèves

La deuxième recherche que je mentionnerai avait pour but d’étudier les effets des interactions collectives (enseignant avec sa classe) et des interactions entre élèves sur les démarches de révision des élèves en situation de production textuelle. Cette recherche a été réalisée en concertation avec trois enseignantes qui ont suivi leurs classes de 5^e année en 6^e année primaire (élèves de 10-11 ans, puis de 11-12 ans). Une même activité de production textuelle a été effectuée dans les classes chaque année. Après la rédaction d’un brouillon, chaque auteur a révisé individuellement son texte et a ensuite effectué une deuxième révision en interaction avec un autre élève. Une description détaillée de l’activité d’écriture, des données récoltées et des analyses quantitatives et qualitatives effectuées est présentée dans Allal (2015). Je relèverai brièvement ici deux résultats concernant les apports possibles de la révision interactive entre pairs pour l’apprentissage de l’orthographe.

(1) L’analyse des transformations effectuées en phase de révision a montré que l’interaction entre élèves a permis de doubler le nombre de transformations : sur un corpus de 76 textes analysés (comprenant un total de 1 135 révisions), 555 transformations ont été effectuées par l’élève auteur et 580 transformations de plus se sont ajoutées lors de l’interaction de l’auteur avec un autre élève. Sur l’ensemble des 706 transformations portant sur l’orthographe (lexicale et grammaticale) et des cas simples de ponctuation, 328 (46 %) ont été effectuées par l’auteur et 378 (54 %) lors de l’interaction avec un pair. L’analyse des transformations de l’orthographe et de la ponctuation a montré qu’elles ont été effectuées correctement dans 86 % des cas par l’auteur et dans 87 % des cas en interaction avec un pair. En résumé, lorsque la révision habituelle d’un texte par son auteur est suivie d’une seconde phase de révision en interaction avec un autre élève, les textes produits sont nettement améliorés sur le plan des conventions de l’orthographe et de la ponctuation. L’interaction avec un pair a aussi permis d’augmenter le nombre de révisions portant sur l’organisation textuelle (116 transformations par l’auteur + 113 avec le pair) et, dans une moindre mesure, sur le contenu sémantique du texte (103 transformations par l’auteur + 69 avec le pair).

(2) Aboutir à des textes avec moins d’erreurs orthographiques n’est cependant pas le but principal. On voudrait que l’activité de révision permette aux élèves de progresser dans leur compréhension du fonctionnement de la langue et dans leur capacité à gérer leurs connaissances orthographiques en situation de production textuelle. Lorsque les élèves de notre recherche révisaient leur propre texte, ils s’arrêtaient le plus souvent au bout de 5-10 minutes en insistant qu’ils avaient « tout fait » pour corriger et améliorer leur écrit. La seconde phase de révision interactive a ajouté 10-25 minutes de travail supplémentaire pendant lesquelles les élèves se penchaient sur diverses questions d’orthographe lexicale et grammaticale (en plus de transformations d’ordre sémantique et de l’organisation textuelle).

Les enregistrements des interactions entre élèves ont apporté deux éclairages intéressants. Premièrement, on a pu observer la synergie qui peut exister entre les conduites d'autorégulation de l'élève auteur et les régulations provenant des interventions du pair. Voici un court extrait illustratif dans lequel deux élèves de 5^e primaire (Mourad et Samuel) discutent du texte de Samuel.

1 Mourad	C'est quoi ça ? C'est écrit quoi là ?
2 Samuel	Là, je me suis trompé ... C'est bon, j'ai rectifié. (<i>ses</i> → <i>c'est</i>) (Il lit) : <i>C'est très embêtant. Ce qui m'embête aussi c'est que les fans, les fans, les fans...</i>
3 Mourad	C'est juste.
4 Samuel	<i>...me déchire mes habits, t-s, pour en avoir un bout, b-o-u...</i> ben t, hein ? Oui, il n'y en a qu'un.
5 Mourad	Oui. Non, je crois qu'il y a un accent circonflexe à u.
6 Samuel	Bout, bout...Attends. On cherche dans le dictionnaire ?
7 Mourad	Oui. Je cherche (il ouvre le dictionnaire et commencer à chercher)

Dans cet extrait, il y a un va-et-vient entre les régulations apportées par Mourad (contrôle du texte de Samuel – ligne 1 ; feed-back confirmant le raisonnement de Samuel – ligne 3 et 5 ; nouvelle question – ligne 5) et les démarches d'autorégulation de Samuel (lignes 2, 4), aboutissant à une démarche conjointe de vérification (lignes 6 et 7). En bref, les deux élèves ont participé activement à un processus de **co-régulation** de la révision textuelle.

Cet extrait illustre aussi un deuxième constat: les transformations inscrites sur les textes des élèves peuvent sous-estimer le travail qu'ils ont réalisé sur des objets d'orthographe. Le premier échange (lignes 1-2) a donné lieu à une correction visible (*ses* → *c'est*). Mais les échanges suivants ont amené à des vérifications (autocontrôle de Samuel, ligne 4 ; contrôle dans le dictionnaire, lignes 6-7) qui ont confirmé ce qui était écrit et n'ont pas produit des transformations. Le processus de révision comprend donc les modifications introduites dans le texte mais aussi les réflexions sur des points éventuellement problématiques suivies d'une décision de ne rien modifier. Pendant les 26 minutes de l'interaction entre Mourad et Samuel, ils ont abordé divers aspects de l'orthographe lexicale et grammaticale (accords déterminant-nom, accords sujet-verbe, homophones, différenciation de l'infinitif *er* et du participe passé *é*), autant de moments consacrés à la consolidation de leur capacité à gérer l'orthographe en situation de production textuelle.

La révision interactive entre élèves ne remédie cependant pas à tout. Samuel et Mourad n'ont pas relevé l'erreur d'accord entre *fans* et *déchire* (lignes 2-4) et ils ont laissé des erreurs ailleurs dans le texte de Samuel. L'analyse des interactions montre toutefois que cette démarche peut amener les élèves à s'investir nettement plus longtemps dans des réflexions sur l'orthographe (ainsi que sur d'autres transformations d'ordre sémantique ou d'organisation textuelle) que la démarche de révision habituelle où l'élève se trouve seul face à son texte. Par ailleurs, lorsque les deux élèves participent à une activité de révision conjointe (comme dans l'extrait cité), ce n'est pas seulement l'élève auteur qui en profite ; chacun s'engage dans des réflexions et propositions concernant l'orthographe. Sur ce plan, nos observations coïncident avec celles d'autres chercheurs sur la révision

textuelle (e.g., Crinon, 2012) montrant que l'élève qui apporte de l'aide bénéficie autant, sinon plus, que l'élève qui reçoit de l'aide.

Un effet positif de la révision interactive entre élèves ne va cependant pas de soi. Il est important que l'enseignant prépare les moments d'interaction entre élèves par l'élaboration d'outils qui soutiennent les échanges (e.g., un guide de révision) et/ou par la modélisation collective de scénarios d'interaction explicitant les types de questions à poser (e.g., « Pourquoi tu as écrit cela ? », « Pourquoi tu me proposes de... ? ») et de remarques à faire (e.g., « Je ne suis pas d'accord parce que.... » ; « Je pense qu'il faut vérifier... ») afin de favoriser une révision interactive argumentée et réfléchie. Pendant le déroulement de la révision interactive, l'enseignant peut adopter une posture plus en retrait, en rappelant, si des élèves l'interpellent, les outils et ouvrages de référence à disposition, ainsi que les questions et remarques à privilégier dans leur échange. Au terme de la révision interactive, l'enseignant peut proposer une mise en commun (discussion des problèmes rencontrés, des solutions trouvées, des questions), avec – si nécessaire – un moment de enseignement formel à propos de tel ou tel aspect de l'orthographe.

En conclusion

Les recherches présentées ici montrent les bénéfiques, surtout dans les dernières années de l'école primaire, d'activités favorisant la consolidation et la gestion de connaissances orthographiques dans des situations de production de textes. Il est essentiel toutefois d'articuler une telle approche avec les dimensions didactiques mises en évidence dans d'autres études de la production textuelle en situation scolaire. Parmi les dimensions à retenir, je citerais (cf., Allal, 2010) : l'enseignement de stratégies cognitives d'autorégulation de l'écriture (Graham, 2006), les genres textuels comme organisateurs du curriculum et des séquences didactiques (Dolz *et al.*, 2001), les processus de d'étayage (*scaffolding*) et de co-construction des significations créés dans l'interaction de l'enseignant avec sa classe (Englert, Mariage et Dunsmore, 2006), les apports de l'observation et de l'interaction entre pairs dans l'amélioration des écrits (Rijlaarsdam *et al.*, 2008). Par ailleurs, pour structurer des tâches portant sur l'orthographe à l'échelle du texte, et pour préparer des activités de révision interactive et individuelle, des propositions intéressantes figurent dans Brissaud et Cogis (2011).

Éléments bibliographiques

ALLAL, L. (2001). Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, pp. 407-422.

ALLAL, L., ROUILLER, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, pp. 53-69.

ALLAL, L., BETRIX KOHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.

ALLAL, L. (2010). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 273-290). Bruxelles : De Boeck. (2^e édition, 2015).

- ALLAL, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure* (revue de l'Association belge pour la lecture), 3, 1-14. (<https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3>)
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BROWN, J., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- CRINON, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4, pp. 121-154.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- ENGLERT, C. S., MARIAGE, T. V. & DUNSMORE, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York : Guilford Press.
- FAYOL, M. & LARGY, J.-P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe. *Langue française*, 95, pp. 80-98.
- GRAHAM, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing : A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York : Guilford Press.
- JAFFRE, J.-P. (1986). Construire des savoirs sur la langue : Le cas de l'orthographe. *Communiquer, ça s'apprend*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- RIJLAARSDAM, G. BRAAKSMA, M., COUZIEN, M., JANSSEN, T., RAEDTS, M., VAN STEENDAM, E., TOORENAAR, A. & VAN DEN BERGH, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of writing research*, 1, pp. 53-83.

NOUVELLES PRATIQUES D'ÉCRITURE

QUELS DISPOSITIFS PERMETTENT D'ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES ?

Jacques CRINON

Professeur émérite à l'ESPE de Créteil

Nous ne saurions nous satisfaire d'une école qui ne ferait que déplorer les mauvaises performances des uns et renvoyer la réussite des autres à des prédispositions ou un don. Écrire s'apprend et s'enseigne. Que sait-on des facteurs d'un apprentissage réussi de la production de textes à l'école élémentaire et au collège ? Quels sont les composantes de son enseignement, les démarches, les situations, les manières de faire des professeurs qui favorisent la qualité des textes et les progrès des élèves ? Nous examinerons plusieurs de ces facteurs, à partir de recherches francophones et anglophones de ces vingt dernières années. Seront examinés successivement l'enseignement des savoirs à mobiliser, celui des stratégies et la prise en compte du sujet, des collaborateurs et des contextes.

Les savoirs nécessaires pour écrire

Les savoirs qu'un scripteur convoque et combine sont multiples et renvoient à différentes contraintes, d'ordre linguistique et psycholinguistique, qui s'exercent sur le scripteur (voir Plane, Alamargot et Lebrave, 2010 ; Plane, 2017) : connaissances du monde (le contenu), des mots qui réfèrent à ce contenu et permettent de créer un monde propre au texte, des moyens linguistiques et textuels d'organiser le contenu et de tisser la cohérence et la cohésion du discours tenu, des caractéristiques des genres qui correspondent à telle ou telle intention d'écriture, du public visé, des attentes supposées de celui-ci ou de son degré de connaissance du sujet, des stratégies à mettre en œuvre pour ajuster le texte à un projet et faire évoluer ce projet... Certains de ces savoirs sont à construire en classe, d'autres sont « déjà-là » et ce serait une perte de temps que de les enseigner, d'autres enfin, bien que présents, demandent à être rendus plus conscients.

Les connaissances du monde

On ne peut écrire que sur ce qu'on connaît, même si l'activité d'écriture transforme ces connaissances initiales et donne forme à l'expérience, une fois passés les premiers pas. Les activités préparatoires à l'écriture, recherche d'informations avant d'élaborer un texte explicatif, remue-méninges pour mettre en commun les idées avant de commencer une fiction, voire rédaction de notes préparatoires ou de dessins... sont courantes dans les classes. Selon la méta-analyse de Graham, McKeown, Kiyuhara et Harris (2012) consacrée à l'école élémentaire, où figurent quatre recherches consacrées à ce type d'étayage, ces pratiques préalables à l'écriture elle-même améliorent la qualité des écrits produits.

Les connaissances linguistiques et textuelles (grammaire, cohésion, cohérence, structures...)

Les éléments pris en compte ces dernières années en France dans l'analyse des textes d'élèves et, de manière liée (notamment par la problématique de l'évaluation formative), dans les contenus linguistiques proposés à l'enseignement, concernent davantage les unités macro- que microlinguistiques. Masseron (2011) rappelle l'abondance des études sur les connecteurs et les

anaphores. L'importance des marques de cohésion dans l'acquisition du processus de linéarisation écrite a d'ailleurs souvent été soulignée (Favart, 2005).

L'absence d'intérêt des didacticiens de l'écriture pour la grammaire de phrase pourrait trouver une justification, d'une part dans le fait que les textes d'enfants, dès l'école élémentaire, présentent peu d'erreurs proprement syntaxiques (Cappeau, 2000), d'autre part dans le faible impact de l'étude de la grammaire sur les performances en production. Andrews *et al.* (2006) ont proposé une synthèse concernant les élèves de 5 à 16 ans dans les pays de langue anglaise. Il n'existe pas, concluent-ils, de recherches rigoureuses mettant en évidence un effet de l'enseignement formel de la syntaxe sur la qualité des textes. En revanche, plusieurs recherches ont été consacrées à la pratique de « *sentence combining* » (un entraînement à la manipulation et la transformation de phrase) qui montrent ses effets positifs, au niveau de la phrase comme du texte (Graham *et al.*, 2012 ; Hillocks, 2008), avec cependant une faible taille d'effet.

Mais peu nombreuses sont les données concernant les effets d'un travail sur les marques de cohésion ou la cohérence du texte. Une étude de Cavanagh (2006), portant sur 25 élèves de la fin du primaire, évalue l'impact d'un programme de 22 leçons intégrant l'enseignement d'une rhétorique argumentative et des marques de cohésion ; les progrès sont contrastés selon les critères : progrès dans le domaine de la structure des textes, mais absence de progrès pour les reprises anaphoriques et la continuité thématique entre prétest et post-tests.

Le lexique

Des démarches intégrant étude du lexique et écriture peuvent avoir des effets positifs en matière de réemploi des mots et des syntagmes étudiés (par exemple Duvignau et Garcia-Debanc, 2008 ; Florin, Guimard et Nocus, 2008 ; Marin, 2015). Il s'agit notamment de pallier la difficulté de beaucoup d'enfants à utiliser des termes spécifiques plutôt que génériques (faire, dire...). Mais on manque ici d'évaluations de grande ampleur.

Les caractéristiques des genres

Les genres (littéraires, journalistiques, scientifiques...) possèdent des formes et des conventions, plus ou moins évolutives, des caractéristiques énonciatives, des structures possibles, des lexiques, des répertoires de procédés rhétoriques, liés à des modes de rapport au monde et à des intentions. Enseigner explicitement les caractéristiques d'un genre a-t-il des effets positifs ? Dans leur méta-analyse, Graham *et al.* (2012) ont notamment examiné les effets d'un enseignement de la structure du texte à partir de neuf recherches et concluent que cet enseignement améliore la qualité des textes produits (voir aussi Alamargot et Fayol, 2009).

De leur côté, Bourhis, Frossard et Panchout (2017), à l'issue de l'analyse longitudinale des textes produits par quelques élèves (entre 5 et 8 ans), affirment que l'enseignement des genres tel qu'il est pratiqué dans le cadre du Plan d'étude romand « favorise indubitablement la production écrite des élèves les moins performants ».

Un type d'enseignement fondé sur la lecture et l'analyse de textes pour en dégager les caractéristiques communes, la constitution d'une liste des critères reprenant ces caractéristiques et servant de guide pour l'écriture et de grille pour la révision du texte est aujourd'hui souvent en œuvre dans les classes françaises. Des critiques ont été portées cependant à ce modèle didactique (par exemple, Bucheton, 2014 ; Sève, 2017) : le risque est celui d'une application mécanique de procédés qui empêche les élèves de se confronter au travail tâtonnant de la recherche d'effets en

fonction d'une intention sur un public. En l'espèce, nous manquons de recherches sur l'impact de ce modèle influent.

Il existe des approches alternatives pour conduire les élèves à s'appropriier les genres. Ces approches sont étroitement liées à des pratiques d'enseignement des différents contenus disciplinaires (sciences, mathématiques, écriture littéraire...). Certaines concernent le récit, mode fondamental d'appréhension et de mise en forme du monde, qui exige, dès la maternelle, d'amener les enfants à prendre conscience de ce que sont des personnages et de les accompagner dans un décentrement qui va de pair avec la construction d'une « théorie de l'esprit » (Astington, 1999).

Les interactions entre lecture et écriture

Comment ces diverses connaissances s'acquièrent-elles ? Largement par imprégnation, lorsque les élèves lisent beaucoup, des textes de genres et de sujets variés. Les notions de polyphonie (Bakhtine), qui met l'accent sur la présence de différentes « voix » dans tout texte, et d'intertextualité (Kristeva), qui met en relation le texte littéraire avec la culture qui le nourrit, ont influencé la didactique de l'écriture, conduisant à différentes démarches fondées sur des interactions entre lecture et écriture (Reuter, 1994).

Les recherches en psycholinguistique consacrées aux apprentissages « statistiques », ou implicites, apportent un éclairage précieux sur ces phénomènes. Dans les domaines de la lecture et de l'orthographe, la fréquence des contacts avec l'écrit est à la source d'apprentissages de savoirs qui n'ont pas été enseignés (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002 ; Treiman, 2017). On sait également le rôle de la lecture dans l'acquisition du lexique. La méta-analyse de Swanborn et Gloppe (1999) indique que les enfants retiennent une proportion notable (environ 15 %) des mots inconnus qu'ils rencontrent en lisant et Nagy (2010) insiste sur l'effet cumulatif de cet apprentissage.

L'influence des textes lus sur les textes produits en classe est souvent perceptible, en dehors de tout enseignement explicite, comme le montre par exemple Leclair-Halté (2009) en analysant les valeurs portées par des contes merveilleux d'élèves de 6^e. Les pratiques personnelles d'écriture (Penloup, 2006), dès l'enfance, contribuent aussi à l'appropriation des genres.

Cependant, à l'image de ce qui a été observé pour la lecture, cet apprentissage de l'écriture par imprégnation est sans doute d'autant plus fort qu'un enseignement explicite et structuré donne des cadres qui permettent d'organiser en mémoire les connaissances issues de la fréquentation des textes : familles de mots et champs sémantiques, observations sur les manières d'ouvrir et de clore un récit, travail sur la progression thématique, etc. S'en remettre à la simple imprégnation est en outre fortement différenciateur socialement, en maximisant les effets de connivence sociale et culturelle (Lahire, 2008). De plus, écrire nécessite de distinguer les connaissances utiles dans la situation, d'être capable de les mobiliser dans un nouveau contexte et de prendre conscience que les textes lus constituent des ressources pour écrire. D'où des démarches visant à faire utiliser des ressources textuelles par les apprentis-scripteurs : écriture imitation (Daunay, 2003), imprégnation à travers le choix d'un lanceur d'écriture (Corblin, 2006), travail sur les stéréotypes (Dufays et Kervyn, 2010 sur la poésie ; Marin et Crinon, 2014 sur le récit), initiation à la prise de notes (Piolat, Roussey et Gérouit, 2002).

Dans un de ces dispositifs, des élèves de la fin de l'école primaire, pour réécrire des récits de fiction, consultaient une base de données informatisée de textes extraits de la littérature de jeunesse et appartenant au genre pratiqué (Crinon et Legros, 2002 ; Legros, Crinon et Marin, 2006). La comparaison des réécritures d'élèves bénéficiant de cette aide avec celles d'élèves travaillant avec

des ressources semblables présentées sur papier et celles d'un groupe témoin a montré l'efficacité de cette forme de en interaction de la lecture et de l'écriture : ajouts plus nombreux, modifications portant davantage sur la macrostructure, créations plus importantes que les emprunts. De plus une étude longitudinale sur trois ans a révélé des progrès plus importants chez les élèves ayant pratiqué ce dispositif par rapport à des élèves de classes comparables n'y ayant pas participé.

La mise en lien des textes lus et de l'écriture fait partie des stratégies pédagogiques efficaces dès le cours préparatoire. C'est un des résultats d'une étude concernant 131 classes coordonnée par Goigoux (2016). Pasa *et al.* (2017) y ont mis en relation les progrès des élèves, dans leurs compétences à écrire un récit, avec les tâches que leur ont proposées leur enseignant au long de l'année (observées pendant trois semaines en novembre, mars et mai). L'étude met en évidence le rôle de l'exposition au récit et des rappels oraux étayés par l'enseignant. Elle montre aussi l'intérêt de faire pratiquer en début de cursus un oral scriptural comme étape vers l'écrit.

Stratégies et travail sur le texte

Les stratégies

Il ne suffit pourtant pas de faire acquérir le modèle de production à atteindre, si le scripteur ne maîtrise pas les procédures permettant de le mettre en œuvre. Les enseignants constatent que l'usage du brouillon aboutit souvent à une simple recopie/mise au propre et ne permet pas alors aux élèves de faire progresser leur texte. Les stratégies utilisées par les experts ont été décrites par les psycholinguistes ; par exemple le processus de révision est fondé sur une relecture diagnostique à partir d'un point de vue décentré, puis une modification de la version précédente, tenant compte des écarts constatés avec les normes et avec le texte projeté. La méta-analyse de Graham *et al.* (2012) déjà citée indique que l'enseignement des stratégies constitue la plus efficace des approches recensées, et qu'il est encore plus efficace si on y ajoute une formation à l'autorégulation de l'activité (se fixer des buts, définir des intentions sur un public, autoévaluer sa production). Celles de Graham et Perin (2007) et Graham et Harris (2014) arrivent à la même conclusion.

Si certaines modalités de cet enseignement des stratégies se révèlent coûteuses en temps et inutiles (Torrance, Fidalgo et Robledo, 2015), parler avec les élèves sur les textes en train de se faire semble efficace pour leur faire acquérir des stratégies d'autorégulation de leur activité d'écriture (Parr, Jesson et McNaughton, 2009). La revue de Fidalgo *et al.* (2015) sur les manières efficaces de conduire cet enseignement des stratégies (instruction directe vs réflexion collective à partir d'observations) indique que les progrès sont les mêmes en présence ou en absence d'instruction directe dans la séquence. López, Torrance, Rijlaarsdam et Fidalgo (2017) ont étudié les effets de deux conditions visant à apprendre à des élèves à planifier et brouillonner ; 133 élèves de la fin du primaire produisaient des textes argumentatifs. Dans la condition « instruction directe », les élèves ont reçu des connaissances déclaratives sur les stratégies de planification et de brouillon, appuyées sur des moyens mnémotechniques. Dans la condition « modelage », ils ont reçu des connaissances procédurales sur la façon de mettre en œuvre planification et brouillon, en observant un modèle. Les participants du groupe témoin bénéficiaient d'un enseignement sur les caractéristiques linguistiques et discursives d'un texte réussi, mais rien sur les stratégies. On constate des gains en qualité des textes supérieurs dans les deux groupes expérimentaux à ceux obtenus dans le groupe témoin et cela après seulement deux séances de travail. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Cavanagh (2014),

qui montre l'impact d'une séquence intégrant l'enseignement de stratégies par le « modelage » sur la composition de textes explicatifs chez des élèves de 12 ans.

Brouillon, révision, réécriture

Apprendre aux élèves à (re)travailler leurs textes est également central dans les approches didactiques issues de la critique génétique et de l'analyse des brouillons d'écoliers (Boré, 2010 ; Fabre, 1990). On s'intéresse alors aux ratures, signes visibles d'un travail de la langue dans la singularité de l'écriture d'un sujet et il en résulte une modification du regard de l'enseignant sur les productions de ses élèves et du type d'accompagnement à leur évolution. Ainsi Sève (2017) présente un dispositif rompant avec la correction normative pour aller vers un accompagnement bienveillant des essais des enfants. Les recherches sur les commentaires des enseignants portés sur les copies permettent de valider l'hypothèse qu'une lecture « en positif » des écrits des élèves est favorable aux progrès de ceux-ci (Hillocks, 2008).

Langage écrit, personne, société

Le scripteur est une personne

Écrire n'est pas simplement une technique, mais engage la personne. Faut-il privilégier à l'école l'écriture de soi (Bishop et Penloup, 2006) ? Pratiquer l'« écriture créative », établir des partenariats avec des écrivains, s'inspirer des diverses pratiques d'ateliers d'écriture (Lafont-Terranova, 2009 ; Rossignol, 2000), pour développer l'imaginaire, jouer avec les normes et les modèles, donner confiance en soi ? Sans doute en tout cas prendre le risque de l'écriture personnelle (Sève, 2017), en particulier lorsqu'il s'agit de récit, genre étroitement lié à l'expression des sentiments et des émotions (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008). Quel que soit le genre pratiqué, l'état émotionnel du rédacteur a d'ailleurs un impact sur sa production, mis en évidence par des études expérimentales (Fartoukh, 2013 ; Gombert, Piolat et Loustalot, 2005). Mais s'appuyer sur l'expérience et la subjectivité du scripteur ne signifie pas qu'il suffit de le laisser s'épancher ; dans le cas de l'écriture littéraire, le but est de lui permettre de se construire comme auteur, porteur d'une intention esthétique (Tauveron, 2007). Être sujet de son écriture, c'est en même temps devenir auteur et être sujet scolaire (Boré, 2011). Les quatre études recensées par Graham *et al.* (2012) examinant l'impact d'un enseignement de la manière d'être plus créatif ou de former des images visuelles concluent à une amélioration de la qualité des textes produits.

Le scripteur est une personne inscrite dans des interactions sociales

Un scripteur écrit pour de futurs lecteurs et la représentation qu'il se fait de ces lecteurs est un des paramètres de la situation d'écriture : la conscience qu'on a des besoins des lecteurs permet d'améliorer les textes. Comment s'acquiert la « conscience du public » ? Se développe-t-elle en travaillant à partir des réactions de lecteurs réels (Rijlaarsdam *et al.*, 2009) ? Oui, et les recherches montrent aussi la nécessité de tester les deux rôles d'émetteur et récepteur (Traxler et Gernbacher, 1992, 1993 ; Sato et Matsushima, 2006).

L'acquisition d'une plus grande conscience du public est probablement un des ressorts de l'efficacité des pratiques de collaboration. Différentes études ont montré un effet positif de la collaboration entre pairs sur les performances en production. Par exemple, Yarrow et Topping (2001) ont constaté, chez des enfants de 10-11 ans, entraînés à l'écriture collaborative, plus de progrès, au fil des cinq

tâches d'écriture personnelle assignées au cours de six semaines, dans le groupe travaillant par paires de niveau hétérogène que dans le groupe où le travail était individuel. La recherche d'Allal, Mottier-Lopez, Lehraus et Forget (2005), qui compare, chez des élèves de 5^e année de trois classes genevoises, les effets de deux modes d'interaction (en classe compète vs par dyades) lors du brouillon et de la révision de textes, montre une activité de révision et des transformations plus importantes des textes dans la situation de collaboration entre deux pairs.

Dans une autre recherche, le regard a été porté sur les facteurs de l'efficacité de l'écriture collaborative (Crinon, 2012 ; Crinon et Marin, 2010 ; Marin et Crinon, 2014). Des élèves de huit classes de la fin de l'école élémentaire ont écrit, à quatre reprises au cours d'une année scolaire, des textes informatifs-explicatifs scientifiques ou des épisodes de romans d'aventures. Le dispositif de collaboration à distance entre classes visait à l'amélioration des textes et différenciait deux rôles : tuteurs fournissant des critiques et des conseils à leurs partenaires vs. récepteurs-utilisateurs de ces conseils. Les élèves, en particulier les tuteurs, ont amélioré leurs textes d'une version à l'autre et au long de l'année, manifestant une meilleure conceptualisation du genre pratiqué, l'appropriation des procédés d'écriture et une acuité croissante dans la formulation de conseils.

Les recherches sur l'écriture collaborative s'appuient volontiers sur les concepts de communautés de pratiques, où l'apprentissage passe par la participation à une communauté, à ses valeurs, ses outils et aux modes d'interactions et de négociation des significations qui y sont en usage (Allal, Mottier-Lopez, Lehraus et Forget, 2005) et de communautés discursives où, par exemple, apprendre à écrire des récits, « c'est s'approprier les contrats de communication spécifiques à la sphère littéraire et ce faisant s'y inscrire en tant qu'acteur » (Rebière et Jaubert, 2002). Ce type de théorisation nous invite donc à prendre en compte la complexité des interactions et des relations au sein de la classe et au-delà de la classe.

Ainsi lorsque Reuter (2006, 2007) met en avant le concept de « mode de travail pédagogique » global dans des études consacrées à une école pratiquant la pédagogie Freinet, il nous demande de tenir compte de la complexité de la situation pédagogique et didactique. Cette pédagogie fondée sur le travail en projet, la coopération et la mise en situation de recherche et de réflexion des élèves inclut la présence massive – et la production régulière – d'écrits divers et aux fonctions multiples, souvent dans un contexte de communication et avec une alternance des rôles (producteur, lecteur, critique). Comparant les compétences à écrire des textes des élèves de cette école avec celles d'élèves fréquentant des écoles aux pratiques plus banales, Reuter constate des performances supérieures sur plusieurs critères (longueur des textes, respect de la consigne, structuration textuelle, désignateurs...) et une conscience réflexive sur la production et les textes produits plus développée.

Le scripteur est une personne inscrite dans des rapports sociaux

La réussite des élèves en matière de langage écrit est particulièrement liée à des facteurs sociaux et culturels. Le rapport à l'écrit, à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000), au langage (Bautier, 2002) procèdent de l'incorporation, d'abord dans le milieu familial, d'usages du langage plus au moins attachés à l'immédiateté de pratiques quotidiennes ou au contraire abstraits et décontextualisés, et donc plus ou moins proches des usages scolaires. Car si l'école forme à une écriture de communication, elle fait aussi de l'écriture un instrument intellectuel pour réfléchir et apprendre. Ces dispositions socialement différenciées rendent décisive, à l'école, « une socialisation cognitive [les] introduisant (ou non) à la littéracie, c'est-à-dire à une forme simultanée de pensée, de langue et

de langage nécessaire aux apprentissages scolaires et au-delà à l'intégration sociale » (Bautier, 2009, p. 12).

De là ont été formulés plusieurs types de préconisations. Certaines s'appuient sur les pratiques d'écriture personnelles, extrascolaires, des enfants et des adolescents, y compris désormais sur les supports numériques. Les enseignants sous-estiment les compétences de leurs élèves, occultées par leur échec dans les exercices scolaires formalisés (Delamotte, Penloup et Petitjean, 2016). Il s'agit alors de sortir des approches qui pointent les lacunes pour s'appuyer sur les compétences déjà-là, sur ce qui peut faire ressource pour les élèves.

Certaines visent à utiliser l'écriture pour aider les élèves (et surtout les plus éloignés de l'univers littéracie de l'école) à prendre conscience de l'enjeu d'apprentissage des tâches scolaires, à les aider à interpréter leurs objectifs et à s'acculturer à un usage réflexif de l'écriture. C'est le cas du journal des apprentissages, qui produit bien, dans la durée, les effets visés (Crinon, 2008 ; Mauroux *et al.*, 2016 ; Scheepers, 2008).

Mais l'approche la plus influente pour développer ces usages « littéraciés » de l'écrit est celle de l'écriture pour apprendre dans les disciplines.

Écrire pour apprendre

Le développement des mouvements « *writing to learn* » et « *writing across the curriculum* » dans les pays de langue anglaise, dont les effets positifs ont été depuis longtemps évalués (Bazerman, 2009 ; Tynjala, Mason et Lonka, 2001) a été relayé, en France, par la thématique de la maîtrise de la langue et du langage (Baudry, Bessonat, Laparra et Tourigny, 1997). On parle alors d'écrits de travail, d'écrits intermédiaires (Bucheton, 2014), d'écrits transitoires (Garcia-Debanç, Laurent et Galaup, 2009), qu'on peut assimiler à ce que Goody appelle une technologie de l'intellect, voire à des transformateurs cognitifs (Kostouli, 2005). Les effets attendus concernent autant les apprentissages disciplinaires que les progrès dans la maîtrise du langage écrit. Cependant, s'il existe des recherches sur les effets de ces situations d'écriture pour apprendre sur les premiers (voir la méta-analyse de Bangert-Drowns, Hurley et Wilkinson, 2004), celles sur la manière dont elles affectent les compétences à écrire sont moins nombreuses. On signalera cependant les recherches de Jaubert et de ses collègues (Jaubert, 2007 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2012 ; Jaubert et Schneeberger, 2006²⁸).

Le numérique est de plus en plus utilisé pour créer des contextes stimulant ces pratiques (Crinon, Mangenot et Georget, 2002). Dans l'étude de Lawless et Brown (2015), 535 élèves de septième et huitième années ont participé à une simulation globale à caractère scientifique (sur la question des ressources en eau, permettant d'intégrer les contenus et les méthodes propres à différentes sciences, naturelles ou sociales). Le dispositif, médié par ordinateur, amenait les élèves à s'approprier des documents, à argumenter et négocier par écrit avec des participants adoptant des points de vue nationaux différents. Il a donné lieu à des échanges écrits intenses. Les résultats montrent un progrès dans la qualité de l'argumentation scientifique des participants, ainsi que des changements touchant le sentiment d'auto-efficacité dans les tâches d'écriture et l'intérêt pour les sciences.

²⁸ Tout en soulignant l'importance, nous renverrons ici à la note spécifique consacrée à l'écriture dans les disciplines.

Les technologies numériques

Des recherches ont interrogé l'impact des outils numériques d'écriture et de communication sur la qualité des textes produits, sur les processus et sur l'apprentissage de l'écriture. Les effets de l'utilisation du traitement de texte ont particulièrement été étudiés. La méta-analyse de Graham *et al.* (2012), indique, à partir de dix études, un effet positif de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité des textes, comparée à l'écriture manuelle. En revanche l'étude de Connelly, Gee et Walsh (2007) conclut à un retard de deux ans des performances d'élèves utilisant un traitement de texte. La plupart des synthèses de recherches (Crinon, 2002 ; Plane, 2002 ; Wollscheid, Sjaastad et Tømte, 2016) montrent des résultats contradictoires d'une étude à une autre. Le contexte de celles-ci se révèle important pour en expliquer les résultats : les élèves ont-ils été initiés aux fonctionnalités du traitement de texte ? leur a-t-on enseigné la dactylographie ? les pratiques d'écriture sur ordinateur leur sont-elles familières ? Ce sont en outre souvent les effets indirects de l'utilisation de l'outil qui se révèlent déterminants, car introduire ce type d'outil peut conduire à une réorganisation complète des pratiques d'enseignement, amenant par exemple à majorer la mise en situation effective d'écriture des élèves ou la socialisation des écrits produits.

Il en va de même pour l'utilisation d'autres outils numériques. Dans la recherche sur la révision collaborative déjà évoquée plus haut (Crinon, 2012), le support des échanges était le courrier électronique. Mais c'est ce que le courrier électronique a permis de créer dans la situation d'apprentissage – tutorat et passage par l'écriture pour formuler des conseils – qui est mis en avant pour analyser les effets positifs de celle-ci. Les innovations conduisant à produire des écrits numériques à l'école et au collège foisonnent. Leur évaluation gagnera à examiner ce que les fonctionnalités d'un outil introduisent dans la situation didactique et pédagogique²⁹.

Pour conclure

Les méta-analyses auxquelles nous nous sommes référés mettent en évidence quelques pratiques dont les effets positifs ont été vérifiés avec des méthodologies quantitatives. Ainsi l'enseignement des stratégies d'écriture et l'entraînement métacognitif à une autorégulation de l'activité, ou de certaines connaissances comme les structures des textes, ou encore la collaboration entre pairs, les activités préparant la phase d'écriture du texte, la formulation de buts, les *feedbacks* sur le texte produit. Les recherches ainsi recensées mettent aussi en évidence que les apprentissages orthographiques et l'entraînement graphomoteur (non étudiés ici) retentissent sur la qualité globale des textes. Enfin, certaines des études recensées s'intéressent à l'impact du temps passé à écrire : quand les élèves écrivent davantage et de manière fréquente, ils progressent plus.

À partir d'une méta-analyse consacrée à l'écriture dans l'enseignement secondaire, Hillocks (2008) envisage successivement les effets de plusieurs catégories de facteurs, le mode d'enseignement, les contenus et les commentaires professoraux. En ce qui concerne la première catégorie, les progrès des élèves dans les groupes où ils travaillent collectivement sur des problèmes d'écriture sont supérieurs à ceux des groupes où ils vivent librement des expériences d'écriture, à ceux des groupes

²⁹ Par ailleurs, la généralisation des écrits numériques, souvent plurisémiotiques, dans les pratiques personnelles et scolaires demandera d'interroger aussi les conditions permettant aux élèves d'acquérir les compétences concernant par exemple la mise en page, la mise en cohérence des textes et des matériaux iconiques, ou encore la composition hypertextuelle.

où l'enseignant privilégie les conseils individualisés et surtout à ceux des groupes où l'enseignant adopte un modèle transmissif. Sur le plan des contenus, six cas de figure ont été comparés. L'enseignement de la grammaire n'a aucun impact ; l'écriture libre et l'étude de textes-modèles ont un effet inférieur à la moyenne de l'ensemble ; les interventions les plus efficaces sont les manipulations de phrases (« *sentence combining* »), l'utilisation d'échelles critériées pour évaluer les productions et surtout le travail fondé sur l'acquisition de stratégies d'écriture (« *enquiry* »). Les recherches citées par Hillocks montrent en outre que les commentaires portés par les enseignants sur les copies de leurs élèves restent sans effet ; c'est au contraire la participation de l'enseignant aux différentes phases de la production et les rétroactions sur le texte en train de se faire qui se révèlent opérantes.

Les méta-analyses dessinent donc quelques directions nettes et utiles pour l'action. Une de leurs limites cependant est que ne peuvent y figurer que des pratiques qui ont donné lieu à un nombre suffisant d'études, et d'études conduites selon une méthodologie statistique comparable permettant d'en agréger les données. C'est pourquoi il nous a semblé important de tenir compte aussi d'autres recherches, qui certes auront besoin d'être répliquées et complétées, mais qui aident à réfléchir sur des manières de faire encore peu évaluées.

Une autre limite est le manque d'études longitudinales. Savoir écrire est un objectif à long terme. L'expertise en la matière implique l'appropriation, l'incorporation des savoirs et des stratégies que nous avons évoquées, qui donnent une capacité à réfléchir « le stylo à la main » et à travailler la matière même de l'écrit. Ainsi, il n'est pas sûr que tel apprentissage (linguistique notamment), ou telle pratique de l'écrit (écrire dans les disciplines) dont le réinvestissement immédiat dans les productions serait décevant, ne joue pas un rôle à plus long terme.

Par ailleurs, il serait abusif d'attribuer des progrès à des facteurs isolés. Ainsi dans une étude quantitative consacrée aux progrès en écriture d'élèves américains de 9^e année, Nystrand, Gamoran et Carbonaro (2001) mettent en évidence le rôle des interactions et des pratiques dans la classe, différentes selon le contexte de la discipline enseignée (anglais vs « *social studies* ») : elles constituent des « écologies d'apprentissage » spécifiques qui affectent la qualité de ces apprentissages et les résultats mesurés. C'est aussi ce sur quoi insiste Reuter (2006) lorsqu'il met en avant la notion de mode de travail pédagogique.

Nous plaidons donc pour que se développent en France des recherches analysant les effets des pratiques d'enseignement de l'écriture qui prennent en compte la complexité des facteurs et trouvent les moyens d'évaluer des effets à moyen, voire à long terme. Ces recherches ne peuvent cependant pas être coupées de deux autres types de recherche, très présents dans le paysage : celles qui s'efforcent de recueillir et d'analyser des corpus de production d'élèves à différents moments de la scolarité, celles qui théorisent les textes, les discours, les genres, les processus d'écriture.

Enfin chercher à déterminer de facteurs d'un enseignement efficace (et équitable) de la production écrite ne peut se passer d'une interrogation sur les finalités de l'écriture dans une société où le numérique multiplie la présence de l'écrit, sur les fonctions anthropologiques de l'écriture et donc le rôle de celle-ci dans la vie personnelle, scolaire, sociale et culturelle des sujets, dimension dont le concept de littératie tente de rendre compte.

Éléments bibliographiques

- ALAMARGOT, D. et FAYOL, M. (2009). Modelling the development of written composition. In BEARD, R., MYHILL, D., RILEY, J. et NYSTRAND, M. (eds.), *The Sage handbook of writing development* (p. 24-47). London: Sage.
- ALLAL, L., MOTTIER-LOPEZ, L., LEHRAUS, K. & FORGET, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. in KOSTOULI, T. (ed.), *Writing in context(s)* (p. 69-91). New York: Springer.
- ANDREWS, R., TORGERSONA, C., BEVERTONB, S., FREEMANA, A., LOCKEC, T., LOWA, G., ROBINSONA, A. & ZHU, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- ASTINGTON, J. W. (1999). Comment les enfants découvrent la pensée : la « théorie de l'esprit » chez l'enfant. Paris : Retz.
- BANGERT-DROWNS, R. L., HURLEY, M. M. & WILKINSON, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BAUDRY, M., BESSONAT, D., LAPARRA, M. & TOURIGNY, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : CNDP et Savoir-Livre.
- BAUTIER, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différencié ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- BAZERMAN, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques*, 143-144, 127-138.
- BISHOP, M.-F. & PENLOUP, M.-C. (coord.) (2006). L'écriture de soi et l'école [numéro thématique]. *Repères*, 34.
- BORE, C. (2006). L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre, *Repères*, 33, 37-60.
- BORE, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- BORE, C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire. *Pratiques*, 149-150. En ligne : <http://pratiques.revues.org/1709> ; DOI : 10.4000/pratiques.1709
- BOURHIS, V., FROSSARD, D. & PANCHOUT, M. (2017). Le modèle didactique du genre à l'épreuve de la classe. *Pratiques*, 173-174. En ligne : <http://pratiques.revues.org/3374> ; DOI : 10.4000/pratiques.3374
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26, 123-148.
- CAPPEAU, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 71-96). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- CAVANAGH, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention. Pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182.

- CAVANAGH, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2187> ; DOI : 10.4000/pratiques.2187
- CORBLIN, C. (2006). Évaluations et commentaires en narration : effets sur des écrits du cycle 3. *Repères*, 33, 105-121.
- CRINON, J. (2002). Apprendre à écrire. In D. LEGROS et J. CRINON (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 107-127). Paris : Armand Colin.
- CRINON, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.
- CRINON, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4(2), 121-154. En ligne : http://www.jowr.org/articles/vol4_2/JoWR_2012_vol4_nr2_Crinon.pdf
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12(6), 605-626.
- CRINON, J., MANGENOT, F. & GEORGET, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissages. In LEGROS, D. et CRINON, J. (éds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 63-83). Paris : Armand Colin.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2010). The role of peer-feedback in learning to write explanatory texts: Why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128.
- CONNELLY, V., GEE, D. & WALSH, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 479-492.
- DAUNAY, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline. *Enjeux*, 57, 9-24.
- DELAMOTTE, R., PENLOUP, M.-C. & PETITJEAN, A.-M. (2016). Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? *Repères*, 53, 129-148.
- DUFAYS, J.-L. & KERVYN, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? *Éducation et didactique*, 4(1), 53-80.
- DUVIGNAU, K. & GARCIA-DEBANC, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. Dans F. GROSSMANN et S. PLANE (éds.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 17-41). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers*. Grenoble : Ceditel.
- FARTOUKH, M. (2013). Effets des émotions sur les processus rédactionnels et orthographiques chez les enfants de fin d'école élémentaire. Thèse de doctorat en Psychologie. Université Nice Sophia Antipolis.
- FAVART, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie française*, 50, 305-322.
- FIDALGO R., TORRANCE M., RIJLAARSDAM G., VAN DEN BERGH H. & ÁLVAREZ M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50. 10.1016/j.cedpsych.2014.11.004
- FLORIN, A., GUIMARD, P. & NOCUS, I. (2008). Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de texte au cycle 3. In F. Grossmann et S. Plane (éds.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 105-123). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- GARCIA-DEBANC, C., LAURENT, D. & GALAUP, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, 27-50.
- GOIGOUX, R. (dir.) (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Rapport de recherche. Lyon : Institut français d'Éducation. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>.
- GOMBERT, A., PIOLAT, A. & LOUSTALOT, M. (2005). Favoriser la productivité et l'usage du lexique de l'émotion lors de la production d'un récit par des jeunes rédacteurs ? Histoires colorées... histoire d'exprimer ? In GROSSMANN, F., PAVEAU, M-A. & PETIT, G. (coord.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (p. 159-171). Grenoble : Ellug.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S. & HARRIS, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029185>
- GRAHAM, S. & PERIN, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. & CAVALLA, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. Dans F. Grossmann et S. Plane (éds.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 191-218). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- HILLOCKS, G. (2008). Writing in secondary schools. In C. BAZERMAN (ed.), *Handbook of research on writing* (p. 311-329). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- JAUBERT, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M., REBIERE, M. & BERNIE, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*. En ligne : http://forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
- JAUBERT, M. & SCHNEEBERGER, P. (2006). Qu'est-ce qu'argumenter ? À propos du concept d'hérédité. In BARRE-DE MINAC, C. & REUTER, Y. (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 191-209). Paris : INRP.
- KOSTOULI, T. (ed.) (2005). *Writing in context(s)*. New York: Springer.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAWLESS, K. A. & BROWN, S. W. (2015). Developing scientific literacy skills through interdisciplinary, technology-based global simulations: GlobalEd 2. *The Curriculum Journal*, 26(2), 268-289.
- LEBRUN, M. (2009). Écriture de fiction et médiation coopérative. Dans J.-L. DUFAYS et S. PLANE (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 233-250). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2009). L'inscription des valeurs dans les textes fictionnels : l'axiologisation des clôtures d'un conte merveilleux dans des copies de 6^e. In J.-L. DUFAYS et S. PLANE (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 167-187). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- LEGROS, D., CRINON, J. & MARIN, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.

- LÓPEZ, P., TORRANCE, M., RIJLAARSDAM, G. & FIDALGO, R. (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. *Frontiers in Psychology*, 8, 1054. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>
- MARIN, B. (2015). Les mots de l'expérience ou l'expérience des mots. Lire pour écrire des récits de fiction à l'école élémentaire française. 9th International Conference: "Literacies and Effective Learning and Teaching for All" / "Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous". SHS Web of Conferences, Volume 16. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20151602007>
- MARIN, B. & CRINON, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation et didactique*, 8(2), 39-58.
- MASSERON, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaire. *Pratiques*, 149-150. En ligne : <http://pratiques.revues.org/1725> ; DOI : 10.4000/pratiques.1725
- MAUROUX, L., ZUFFEREY, J. D., RODONDI, E. CATTANEO, A., MOTTA, E. & GURTNER, J.-L. (2016). Writing reflective learning journals: Promoting the use of learning strategies and supporting the development of professional skills. In ORTOLEVA, G., BÉTRANCOURT, M. & BILLETT, S. (eds.), *Writing for professional development* (p. 107-128). Leiden: Brill.
- NAGY, W. (2010). The word games. In McKeown, M. G. & Kucan, L. (eds.), *Bringing reading research to life* (p. 72-91). New York: The Guilford Press.
- NYSTRAND, M., GAMORAN, A. & CARBONARO, W. (2001). On the ecology of classroom instruction. In TYNJALA, P. MASON, L. & LONKA, K. (eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (p. 57-81). Dordrecht: Kluwer Academic.
- PACTON, S., FAYOL, M. & PERRUCHET, P. (2002). Acquérir l'orthographe du Français : apprentissages implicite et explicite. In Florin, A. et Morais, J. (dir.), *La maîtrise du langage* (p. 95-118). Rennes : PUR.
- PARR, J., JESSON, R. & MCNAUGHTON, S (2009). Agency and platform: The relationships between talk and writing. In BEARD, R., MYHILL, D., RILEY, J. & NYSTRAND, M. (eds.), *The Sage Handbook of writing development* (p. 246-259). London: Sage.
- PASA, L., CRINON, J., ESPINOSA, N., FONTANIEU, V. & RAGANO, S. (2017, sous presse). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères*, 55.
- PENLOUP, M.-C. (2006). Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école. *Repères*, 34, 65-84.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & GEROUIT, C. (2002). Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs et rédacteurs. *Repères*, 26, 277-291.
- PLANE, S. (2002). Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche. Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte. *Repères*, 26, 163-186.
- PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit, l'écriture comme traitement de contraintes. In LAFFONT-TERRANOVA, J. et COLIN, D. (éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D. & LEBRAVE, J. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7-28. doi:10.3917/lang.177.0007.
- REBIERE, M. & JAUBERT, M. (2002). Activité littéraire et émergence d'élèves « écrivains » à l'école. *Repères*, 26, 217-229.
- REUTER, Y. (Dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- REUTER, Y. (2006). Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison. *Repères*, 34, 111-139.

- REUTER, Y. (2007). L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. Dans Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet* (p. 129-157). Paris : L'Harmattan.
- RIJLAARSDAM, G., BRAAKSMA, M., COUSIJN, M., JANSSEN, T., KIEFT, M., RAEDTS, M., VAN STEENDAM, E., TOORENAAR, A. & VAN DEN BERGH, H. (2009). The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts to the test. In BEARD, R., MYHILL, D., RILEY, J. & NYSTRAND, M. (eds.), *The Sage handbook of writing development* (p. 436-488). London: Sage.
- ROSSIGNOLI. (1996/2000). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Paris : L'Harmattan.
- SCHEEPERS, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, 38, 99-120.
- SEVE, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, 31, 29-53.
- SEVE, P. (2017). Variation, emprunt, emploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques*, 173-174. En ligne : <http://pratiques.revues.org/3372> ; DOI : 10.4000/pratiques.3372
- SWANBORN, M.S.L. & DE GLOPPER, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82. doi:10.3917/lfa.157.0075.
- TORRANCE, M., FIDALGO, R. & ROBLEDO, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 91-112. doi:10.1111/bjep.12065
- TREIMAN, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21, 265-276.
- TYNJALA, P., MASON, L. & LONKA, K. (eds.) (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- YARROW, F. & TOPPING, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261-282.

COMMENT INTÉGRER LES OUTILS NUMÉRIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ?

Franck AMADIEU

Professeur à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès

Depuis les années 80, certains outils numériques sont utilisés dans les activités d'apprentissage de l'écrit. Les premiers outils étaient des logiciels de traitement de texte mais depuis les outils se sont développés et enrichis avec les évolutions technologiques (*i.e.* Internet, interactions tactiles, mobilité, analyseurs des productions des élèves...). Certains outils sont centrés enseignant (*e.g.* Cursivécole³⁰ pour la création de modèles d'écriture par l'enseignant) et d'autres sont davantage centrés apprenant. Ce sont ces derniers qui sont abordés ici. Ce document propose une description des principaux types d'outils numériques utilisés pour l'apprentissage de l'écriture pour des enfants des niveaux maternelle à collège. Plusieurs sites proposent une recension d'applications numériques pour les apprentissages à l'école (par exemple <http://classetice.fr/>; <http://www.edutheque.fr/>).

Les outils pour l'apprentissage se renouvellent assez rapidement. L'apparition des tablettes tactiles a par exemple amené de nouvelles perspectives pour l'apprentissage de l'écriture manuscrite comparativement aux ordinateurs « traditionnels » qui proposent une production de l'écrit par le clavier. L'essor des technologies numériques et des ressources associées conduit également à transformer dans certaines circonstances les activités de lecture et d'écriture. Au même titre que l'usage de documents hypertextuels ou multimédia interactifs entraîne de nouvelles activités et compétences de lecture, certains environnements de communication (par exemple réseaux sociaux) et de production d'écrit (par exemple outils de traitement de texte) entraînent de nouvelles situations et compétences d'écriture. Les registres d'écriture pour les élèves se sont donc élargis et par conséquent les compétences associées. Il n'est pas question ici de recenser toutes les compétences de l'écrit, mais plutôt les types d'outils existants et de comprendre, à l'aide des recherches qui ont été menées, si ces outils, ou certaines de leurs fonctions, peuvent objectivement contribuer à l'apprentissage de l'écrit.

Catégorisation des outils numériques pour l'apprentissage de l'écrit

Au regard des applications présentes dans le commerce (*e.g.* Apple store ou Android store), il existe de nombreux outils conçus pour l'écriture, son enseignement et son apprentissage. Ces applications qui se veulent « éducatives » sont souvent conçues par des entreprises. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ces applications ont été conçues en concertation avec le milieu enseignant et les élèves. En regardant du côté des associations et réseaux du milieu éducatif, on peut identifier un certain nombre d'applications qui semblent recommandées et/ou utilisés par les enseignants. Le classement des dispositifs n'est pas évident en raison de la grande diversité des supports (ordinateur, tablette), des environnements (environnement informatique complet ou partiel) et des applications informatiques. Néanmoins, il est possible de catégoriser les outils sur la base de l'objectif

³⁰ <http://cursivecole.fr/>

pédagogique principal qui leur est assigné. Les outils peuvent viser un apprentissage à un niveau psychomoteur avec l'apprentissage de l'écriture dactylographiée (clavier) mais aussi du geste pour l'écriture manuscrite, à un niveau d'élaboration individuelle (e.g. production de textes) ou encore d'élaboration collaborative (e.g. co-écriture d'arguments).

Apprentissage de l'écriture avec clavier et applications de traitement de texte

La saisie au clavier fait partie des programmes pour l'école primaire. Les apprentissages concernent ici l'écriture sur ordinateur. Les applications existantes pour l'apprentissage de l'écriture clavier pour les enfants sont plutôt conçues sous forme de jeux afin d'entraîner certaines habiletés comme la vitesse d'écriture ou la localisation de lettres sur le clavier (pour une recension de ces applications cf. <http://classetice.fr/spip.php?article182>). Les activités avec les claviers peuvent servir à travailler la mise en correspondance entre les lettres orales et écrites ou entre l'écriture cursive et scripte.

En lien avec l'usage du clavier, les outils de type traitement de texte sont également utilisés pour l'apprentissage de l'écriture sur ordinateur. Il est alors question de produire, de modifier et de mettre en forme un texte. Depuis les années 80, la question de l'introduction du traitement de texte dans les classes est investiguée. Par exemple, Piolat et Roussey (1995) ont interrogé il y a plus de 20 ans le rôle des traitements de texte pour l'apprentissage de la production d'écrits. Les applications de traitements de texte sont supposées favoriser le contrôle et la réorganisation de la production de l'écrit, mais au final, le bilan fait par les auteurs est mitigé. Néanmoins, dans une méta-analyse conduite sur les effets des activités et instructions pour l'apprentissage de l'écrit au niveau élémentaire, Graham *et al.* (2012) ont également examiné l'effet de logiciels de traitements de texte à partir de 10 études et montrent que le recours à un traitement de texte a amélioré la qualité de la production écrite.

En fait, les outils de traitement de texte semblent plus efficaces s'ils présentent des fonctions utiles à la planification et à la structuration de l'écrit. Englert *et al.* (2007) ont comparé une situation avec un outil web pour la production d'écrit à une situation papier crayon. L'outil numérique a permis une meilleure production de l'écrit dans le sens où les productions étaient mieux structurées. Les auteurs suggèrent que les fonctions d'aide à la structuration apportées par l'outil (carte de concepts et propositions du système et de l'enseignant sur des aspects organisationnels) soutiennent les processus d'organisation et soulagent la nécessité d'un maintien en mémoire de certains éléments organisationnels de l'écrit.

Apprentissage du geste pour l'écriture manuscrite

La préoccupation de l'écriture manuscrite avec le numérique prend de plus en plus d'importance depuis plusieurs années avec l'arrivée de systèmes d'interaction tactile et de dispositifs d'écriture comme le stylet. L'écriture manuscrite fait appel à des systèmes moteurs qui peuvent contribuer à de meilleures performances. Le cadre proposé par les approches de la cognition incarnée met en avant les connexions dans les apprentissages entre le moteur (le geste) et le cognitif (Mangena et Balsvik, 2016).

Certaines applications permettent de visualiser le tracé des lettres de l'alphabet grâce à des animations afin d'aider l'élève à se représenter la dynamique et le sens du tracé (par exemple l'application « Outils pour l'école : Écriture chiffres et lettres »). Ces outils offrent donc une

visualisation d'animations et un paramétrage de ces animations comme la vitesse, mais ils ne permettent pas une production par l'élève directement sur l'outil comme une tablette tactile. D'autres outils intègrent en revanche, à la fois la visualisation du geste graphique (sens, levé, posé) et la reproduction par l'élève de la lettre cursive ou même de la liaison entre lettres cursives dans un mot (par exemple l'application « ABC-Lettres-Liées »).

Si les applications centrées sur le geste d'écriture de lettres cursives semblent assez répandues dans le commerce, peu semblent être développées dans le cadre de recherches scientifiques. Nous prendrons ici l'exemple du « cahier numérique Kaligo³¹ » qui a été conçu pour l'aide à l'apprentissage de l'écriture à l'école dans le cadre du projet Intuiscript (2014-2017) qui regroupe des acteurs de l'éducation, de la recherche et de l'entreprise (équipe IntuiDoc-INSA/IRISA, société Learn&GO, Académie de Rennes, Région Bretagne, Laboratoire Loustic, ESPE de Bretagne). Le projet s'appuie sur l'usage de tablettes équipées de stylet et s'adresse aux élèves de la maternelle à l'école primaire pour l'apprentissage du geste graphomoteur. Du point de vue de ses fonctionnalités, l'outil offre un feedback en direct à l'élève sur sa production manuscrite. L'outil reconnaît en temps réel les formes produites et fournit à l'élève une estimation de son degré de proximité avec le mot ou la lettre cible. L'outil tient compte de la forme mais aussi du sens et de l'ordre d'écriture selon la consigne de l'enseignant. L'idée sous-jacente est d'apporter à l'élève une aide à l'autorégulation et donc de contribuer à une certaine autonomie de celui-ci dans cette activité. Cette application a été élaborée dans le cadre d'une démarche de conception centrée utilisateur, avec près de 40 classes pilotes. Certains développements technologiques comme les programmes de reconnaissance automatique des productions de l'élève ont fait l'objet de publications scientifiques montrant une validation du point de vue informatique de l'analyseur qui interprète la production de l'élève (Simonnet, Anquetil et Bouillon, 2017).

Sur le volet de l'apprentissage, des études sont en cours dans le cadre de ce projet néanmoins certains travaux semblent confirmer une utilité de ce type de système sur tablette (*e.g.* Berninger *et al.*, 2015). Par exemple, Tanimoto *et al.* (2015) ont étudié les effets d'une application pour l'écriture manuscrite (présentation entre autres de la formation des lettres) à destination d'enfants qui présentaient certains troubles de dysorthographe et d'apprentissage du langage oral et écrit. Des différences de performances d'écriture manuscrite mesurées en pré- et posttest ont validé une progression des élèves avec l'application. En outre, l'ajout de lignes et de codes de couleurs pour signaler la séquence de formation d'une lettre semble avoir contribué à améliorer les performances des élèves. Cependant, une revue de littérature (Stevenson et Phakiti, 2014) sur les effets de l'Évaluation d'Écrit Automatisée et du feedback qui en résulte sur la qualité des écrits des élèves (du primaire à l'université) conclut à un nombre trop faible de travaux sur ce point et à des effets très modérés de ces fonctions. Les travaux doivent être poursuivis et davantage examiner la nature des feedbacks et leurs effets.

Outils de production de documents multimédia et d'écriture collaborative

Avec les documents numériques, de nouveaux genres et modes d'écriture se sont développés. Par exemple, l'écriture d'un site Web ou de documents multimédia a amené un enrichissement de l'écrit

³¹ <http://www.cahier-kaligo.com/>

(nouveaux formats d'information, hyperliens entre les informations, contenus dynamiques). Il existe des activités consistant à faire travailler les élèves de primaire à la production d'histoires : un roman³² ou journal³³. Les élèves produisent une histoire, la retranscrivent et l'enrichissent dans un format numérique en combinant texte, image et sons. A titre d'exemple, le service Peetch (peetch.co) offre la possibilité d'écrire une histoire de manière collaborative. Ce processus est supervisé par l'enseignant qui peut suivre la contribution de chaque élève dans le processus d'écriture collaborative. Ce type d'outil peut servir à apprendre par exemple la structure narrative d'une histoire.

La méta-analyse de Graham *et al.* (2012) indique que les aspects collaboratifs dans la production de textes au niveau élémentaire ont un effet positif sur la qualité des productions. Des applications proposant des travaux d'écriture collaborative sont assez répandues aujourd'hui. Le numérique apporte ici des fonctions facilitant l'écriture collaborative telles que le partage d'un document commun en ligne, des annotations et modifications avec identification de leur auteur, immédiateté des modifications, acceptation ou refus de modification par l'auteur initial du document, outils de communication immédiate comme le chat, *etc.* Ces outils peuvent être des outils de traitement de texte collaboratif comme Typewith.me³⁴, Draftin³⁵ ou GoogleDoc³⁶. Si ces outils sont plus facilement utilisés pour le niveau secondaire, il existe aussi des activités pour le niveau primaire. Par exemple, l'application en ligne Scribydoo (www.scribydoo.com) a été conçue pour l'écriture collaborative entre enfants et différentes écoles. Elle permet de produire, sur la base du jeu Cadavre-Exquis, un texte court par un enfant qui amorce l'histoire qui est poursuivie ensuite par d'autres enfants qui ne voient plus la phrase initiale. Ensuite, les enfants découvrent l'ensemble de l'histoire construite. Il est possible de découvrir également qui est l'auteur de chaque phrase ajoutée pour produire l'histoire.

Conclusion et perspectives

Les différents types d'outils numériques évoqués ici peuvent contribuer à l'apprentissage de l'écrit « traditionnel » mais aussi de l'écrit « numérique » et les objectifs pédagogiques peuvent être très différents d'un outil à l'autre et d'un usage à l'autre. Certains travaux montrent un intérêt pour l'apprentissage de certains outils numériques ou fonctions spécifiques de ces outils. Une revue de littérature de Blankenship et Margarella (2014) sur les technologies pour l'écriture dans le secondaire, tend à montrer que les outils numériques peuvent être utiles pour des publics spécifiques (ex. troubles comportementaux ou cognitifs). Un argument serait que les technologies seraient motivantes pour ce type de population pour réaliser des tâches académiques ; mais les études doivent encore démontrer la véracité et la pérennité d'une telle interprétation. Concevoir la fonction d'un outil numérique comme un simple levier de motivation n'est pas suffisant. Les travaux doivent être poursuivis, en particulier sur les fonctions pédagogiques des outils et de leurs effets. Voici un ensemble de perspectives pour la conception et l'étude d'outils numériques pour l'apprentissage de l'écrit.

³² <http://www.primtice.education.fr/en/cycle3/video-cycle-3.html?idvideo=6>

³³ <http://www.primtice.education.fr/cycle2/francais/fiche-detaillee-du-scenario.html?sheetid=3275>

³⁴ typewith.me

³⁵ draftin.com

³⁶ docs.google.com

Etudier les fonctions pédagogiques de l'outil plutôt que les outils

Une méta-analyse importante (Graham *et al.*, 2012) conduite sur les effets des modes d'apprentissage sur les productions d'écrits au niveau du primaire met en avant l'importance de l'enseignement des stratégies (planification, brouillon, révision, stratégies d'autorégulation...), de l'enseignement de la structure des textes, d'activités préalables à l'écriture (notes, dessins...) ou encore de l'assignation de buts spécifiques aux élèves sur les performances en production d'écrits. Au même titre que les travaux sur l'apprentissage de l'écrit sans outil numérique, les travaux sur l'apprentissage de l'écrit avec outils numériques doivent davantage interroger les fonctions spécifiques apportées par l'outil qui contribue à l'apprentissage (fonction d'aide à l'autorégulation, fonction de démonstration, fonction d'accompagnement à la planification, fonction de guidage, fonction de soutien à la co-construction...)

Un besoin de scénarisation pédagogique

La scénarisation pédagogique, à savoir l'intégration de l'outil dans une séquence pédagogique impliquant des objectifs pédagogiques clairement établis, reste un élément central pour questionner la validité de ces outils pour l'apprentissage. Comme il a été évoqué précédemment, certains outils ne sont pas conçus initialement dans un objectif pédagogique (par exemple logiciel de traitement de texte). C'est alors l'usage qui en est fait par l'enseignant et l'élève qui rend l'outil « pédagogique ». Certains sites proposent des scénarios pour l'usage des TICE à l'école³⁷. L'intérêt de l'outil doit être évalué dans le cadre d'un scénario qui inclut un ou des objectifs pédagogiques, des moyens, des contraintes et un contexte.

Poursuivre une conception concertée avec l'éducation et la recherche

Les projets intégrant des acteurs scientifiques, de l'éducation et des entreprises pour la conception et le développement offrent la perspective la plus intéressante pour la conception d'outils adaptés aux besoins pédagogiques des élèves. Ce type de projet intègre notamment des étapes d'évaluation sur la base de méthodologies rigoureuses qui sont cruciales pour comprendre les effets sur l'apprentissage.

³⁷ <http://www.primitice.education.fr/>

Éléments bibliographiques

- BERNINGER, V. W., NAGY, W., TANIMOTO, S., THOMPSON, R. & ABBOTT, R. D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades. *Computers & Education*, 81, pp. 154-168.
- BLANKENSHIP, M. U. et MARGARELLA, E. E. (2014). Technology and Secondary Writing: A Review of the Literature. *Contemporary educational technology*, 5(2), pp. 146-160.
- ENGLERT, C. S., ZHAO, Y., DUNSMORE, K., COLLINGS, N. Y., & WOLBERS, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an Internet-based technology to improve performance. *Learning Disability Quarterly*, 30, 9–29. doi:10.2307/30035513
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S., & HARRIS, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 879-896.
- MANGENA, A. & BALSVIK, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), pp. 99-106.
- PIOLAT, A., & ROUSSEY, J.-Y. (1995). Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, 11, 1, pp. 87-102.
- SIMONNET, D., ANQUETIL, E., & BOUILLON, E. (2017). Multi-Criteria Handwriting Quality Analysis with Online Fuzzy Models. *Pattern Recognition*, 69, pp. 310-324.
- STEVENSON, M. & PHAKITI, A. (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing*, 19, pp. 51–65.
- TANIMOTO, S., THOMPSON, R., BERNINGER, V. W., NAGY W. & ABBOTT, R. D. (2015). Computerized Writing and Reading Instruction for Students in Grades 4 to 9 With Specific Learning Disabilities Affecting Written Language. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, pp. 671–689.

PEUT-ON MOBILISER LES PRATIQUES HORS ÉCOLE L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE ?

Marie-Claude PENLOUP

Professeur à l'Université de Rouen

Introduction

Avec le numérique, les pratiques de lecture et d'écriture des enfants et des adolescents se sont profondément modifiées et elles évoluent à grande vitesse. Dans la perspective sociolinguistique dans laquelle s'ancre la présente contribution et qui fait porter son intérêt sur les usages effectifs du français, cet élément de contexte est à prendre en compte dans une réflexion sur l'enseignement de ce dernier. Je tenterai de montrer de quelle manière en centrant mon propos sur deux caractéristiques de l'écriture extrascolaire à l'heure du numérique : d'une part, l'existence d'une forme relativement stabilisée de français écrit, couramment appelée « langage SMS » qui peut constituer un matériau d'étude stimulant sur la langue et, d'autre part, l'existence de modes de passage à l'écriture de textes et de formes d'étagage jusque-là inédits qui viennent interroger les modes d'enseignement de la production de textes au sein de la classe.

Les pratiques d'écriture personnelles à l'heure du numérique

Les pratiques d'écriture personnelles, c'est à dire ce qu'un individu fait de l'écriture en dehors de toute contrainte institutionnelle, sont l'objet d'intérêt depuis le début des années 90, avec les travaux d'anthropologues et de sociologues mais aussi de psychologues, de littéraires et de sociolinguistes³⁸ qui ont mis le projecteur sur une écriture appelée aussi « domestique » ou « ordinaire ». Ils ont contribué à faire sortir de leur invisibilité les pratiques d'écriture, à montrer combien elles innervent le quotidien, et à interroger la frontière entre l'écrit littéraire et l'écrit ordinaire. Dans la mouvance de ces recherches, des travaux à orientation didactique ont surgi qui ont orienté le regard vers les investissements extrascolaires de l'écriture par les enfants et les adolescents et interrogé le lien entre les pratiques scolaires et extrascolaires³⁹. L'irruption du numérique vient réactualiser ce questionnement.

Avec le développement du numérique, les pratiques d'écriture ont explosé dans tous les pays développés, les sollicitations à écrire se multipliant de manière exponentielle (réseaux sociaux, sites en tous genres) et de nouveaux genres d'écrits sont apparus (courriels, blogs, etc.). Les jeunes en âge d'être scolarisés sont extrêmement équipés (les 15-24 ans sont 93 % à utiliser un ordinateur et 35 % à recourir à une tablette⁴⁰) et ils sont nombreux à écrire quotidiennement, que ce soit sur les réseaux sociaux numériques ou à l'aide d'applications dédiées, applications qui concurrencent le SMS sans pour autant l'éradiquer. Dans l'enquête conduite en 2012 par R. Joannidès⁴¹ auprès de 479 élèves de

³⁸ Voir respectivement les travaux de : Fabre, 1993 ; Lahire, 1993 ; Lejeune, 1989 ; Dabène, 1990.

³⁹ Penloup, 1999, Reuter et Penloup, 2001, David, 2001. Sur l'articulation scolaire / extrascolaire voir pour synthèse : Daunay, Fluckiger, 2014, Dias-Chiarutini, 2015

⁴⁰ Etude Médiamétrie-NetRatings, 2016

⁴¹ Joannidès R., 2014.

troisième de l'Académie de Rouen répartis dans 5 collèges représentatifs de terrains diversifiés, 91 % déclarent être équipés d'un téléphone portable au moment de l'enquête, 89 % avoir un compte Facebook et 84 % une adresse mail. Ils sont 38 % à affirmer envoyer entre 100 et 200 SMS par jour. Ils déclarent aussi une pratique intensive de l'ordinateur, ce qui va dans le sens des résultats de l'enquête d'O. Donnat⁴² montrant une durée hebdomadaire moyenne de 13h d'utilisation d'un ordinateur à des fins personnelles chez les jeunes de 15-19 ans.

La comparaison effectuée entre leurs réponses et celles obtenues auprès de collégiens de la même académie en 1997 à des questions identiques sur leurs pratiques d'écriture⁴³ montre, tout d'abord, une augmentation du nombre de scripteurs, les pratiques en amateur de l'écriture étant vraisemblablement « à la hausse », comme l'analyse O. Donnat, mais aussi un élargissement et une modification des genres de l'écrit. L'écriture personnelle sous forme manuscrite, même si elle est en recul, se maintient, mais elle cohabite avec une écriture numérique⁴⁴ qui s'impose de plus en plus. Par ailleurs, et c'est une évolution importante, même si l'écriture personnelle reste très majoritairement une affaire de filles, la communication électronique semble favoriser l'entrée des garçons dans l'écriture, au moins pour certains genres d'écrits.

Dans ce contexte de développement très rapide d'une littératie numérique qui « trame » la vie des adolescents⁴⁵, « l'école », affirme D. Bucheton⁴⁶ « se doit d'être à la hauteur » de « l'explosion des pratiques d'écriture ». Mais comment ? Ma contribution désigne l'une des voies possibles de réponse à cette question. Elle ne porte pas sur l'enseignement, nécessaire, de la littératie numérique (compétences requises pour lire et écrire sur écran et participer au web) mais sur la mobilisation en classe des pratiques numériques hors école.

Cadre théorique et hypothèses didactiques

L'approche effectuée relève, je l'ai dit, de la sociolinguistique scolaire qui a pris le nom, depuis les années 2000, de sociodidactique. **Cette approche présente deux caractéristiques :**

Tout d'abord, **elle considère comme une propriété fondamentale de la langue la variation**⁴⁷, c'est à dire la propriété d'un système linguistique à présenter des différences d'une part en diachronie (variation historique) et d'autre part en synchronie en lien avec le contexte géographique, social, institutionnel ou situationnel. La norme du français standard est une variété sélectionnée comme telle pour des raisons qui n'ont rien à voir avec le système de la langue mais qui relèvent d'un strict choix social. Dans cette perspective, la sociolinguistique invite l'école à reconnaître l'existence de variétés, et en particulier celles qu'utilisent les élèves (la langue des élèves), sans les stigmatiser, en leur apprenant à les situer en contexte et au regard de la norme standard. L'idée est que la description de l'hétérogénéité des usages permet de se faire une conception plus juste de la langue et favorise l'acquisition de cette norme davantage que si l'on en nie l'existence. On verra (point 3)

⁴² Donnat O., 2009.

⁴³ Penloup M-C., 1999 ; Joannidès et Penloup M-C, 2014.

⁴⁴ Gerbault J., 2012.

⁴⁵ Schneider E., 2014, p. 27.

⁴⁶ Bucheton D., 2014, p. 5.

⁴⁷ Labov, 1976.

que la variété de français écrit qu'a fait naître le numérique est un bon support de réflexion sur cette propriété de la langue qu'est la variation.

Plus largement, **la sociolinguistique envisage la situation d'enseignement-apprentissage en contexte** du point de vue socio-culturel et linguistique **et elle s'intéresse aux représentations et pratiques langagières d'un apprenant au moment où il aborde un apprentissage**. Cette approche rejoint alors un ensemble de recherches qui posent la question de l'apprentissage du français du point de vue d'un sujet apprenant⁴⁸ socialement inscrit et dont le rapport qu'il a construit avec la langue⁴⁹ dans le cadre scolaire mais aussi non scolaire⁵⁰ est à prendre en compte parce qu'il pèse inéluctablement sur l'apprentissage. Les pratiques d'écriture d'un élève quand il est en dehors de l'école font partie de ce contexte. Elles constituent un déjà-là qu'on peut envisager d'un point de vue didactique en relevant certes ce qui les éloigne de la norme scolaire d'écriture mais aussi ce qu'elles révèlent des ressources et des connaissances des élèves⁵¹. On cherchera (point 4) à explorer quelques-unes des connaissances et des stratégies qui se logent dans les pratiques de production de textes de fiction, en dehors de sa sphère scolaire, à l'heure du numérique.

Pour cette double approche des écrits numériques, l'une portant sur les aspects formels de la communication par SMS et l'autre sur la production de textes, les travaux émanant de linguistes, de chercheurs en information-communication ou de didacticiens seront mobilisés.

Le langage SMS : un objet de réflexion stimulant

Avec l'irruption du numérique, on observe le développement d'un ensemble de variantes plus ou moins stabilisées qui constituent ce qu'on appelle « le langage SMS » (acronyme de *Short Message Service*) ou « français numérique » dont je vous propose deux exemples extraits des nombreux messages reçus par mes étudiants de licence, fin 2017 :

Cc lisa sv ? Moi sv hyper tro bien. Jesper ke tu passes de bonne vac ac ta famille. Gros bisoux jtm (message d'une enfant de 12 ans)

Coucou Kenza 😊 Jss à paris la, tu voulais qqch non ? dimoi vite pck jpars bientôt

Ps : ct trop bien hier le spectacle, g trop aimé lol (message d'une étudiante)

Largement décrit par les linguistes depuis les années 2000⁵², **ce langage repose sur trois types de formes :**

1) Des formes simplifiées (abréviations, suppression des diacritiques [comme les accents ou la cédille], des marques du pluriel, recours à des sigles) : *bjr – slt – otel – ecriture – mdr ...*

⁴⁸ Bishop M-F., 2006.

⁴⁹ Barré-de Miniac C., 2000.

⁵⁰ Sur l'articulation scolaire / extrascolaire voir pour synthèse : Daunay, Fluckiger, 2014, Dias-Chiarutini, 2015

⁵¹ Voir la notion de « connaissances ignorées » in Delamotte, Penloup, 2010.

⁵² Voir Anis, 2007 et, pour une revue des travaux, Morel et Gurvey 2015. Pour ma part, je m'appuie ici plus particulièrement sur les travaux de Liénard (Liénard et Penloup, 2011) et de Fairon, Klein et Paumier, 2006.

2) Des formes spécifiques au français numérique :

- remplacement d'un son par une lettre : Je t'm, KC –casser ;

- recours à un chiffre pour sa valeur phonétique : un petit cl1d'œil, 2m1 ;

- emprunts à des langues étrangères et en particulier à l'anglais qui viennent émailler les discours produits : now – news – lc (pour I see) – ciao – salam/

- néologismes : bon à partir de today g decider de positive attituder (extrait de blog)

3) Des formes destinées à exprimer les émotions : émoticônes (☺ – ☹), répétition de signes ou usage de majuscules reflétant le degré d'implication et d'émotion du scripteur : C la finnnnn – Ta di koi ?????? Et EFFACE MON MESSAGE.

Certes, l'écriture SMS est souvent transitoire (on parle de variante chronolectale car liée à l'âge du scripteur) et, au sein de la population des jeunes, tous ne la pratiquent pas et en tout cas certainement pas au même degré, mais tous la comprennent sans hésiter, collégiens comme étudiants, et on la trouve en abondance sur les réseaux sociaux alors même que cela ne répond plus à aucune contrainte technique et que les scripteurs s'en défendent. Plus encore, elle apparaît aussi, en dehors de tout contexte numérique, sur des écrits papier, par exemple sur les agendas des collégiens.

Cette variété du français surgie avec le développement du numérique menace-t-elle la maîtrise du français normé ? Les analyses ne vont pas dans ce sens, montrant plutôt massivement une absence de confusion entre variétés⁵³. Certaines études montrent même que les élèves qui recourent le plus aux « textismes » propres au langage SMS seraient ceux qui maîtrisent le mieux la norme. L'enquête de Plester, Wood et Bell⁵⁴ au cours de laquelle il a été demandé à des enfants anglais de dix et onze ans de traduire en SMS des textes qui leur étaient fournis en anglais standard atteste ainsi d'une corrélation positive entre le niveau orthographique des scripteurs et la pratique de l'écriture électronique : les élèves qui produisent le plus de textismes sont également les bons élèves en orthographe.

Le texto de type SMS « coexiste aujourd'hui avec ses formes épigones telles que WhatsApp⁵⁵ » et il est sans doute voué à disparaître. Pour l'heure, cependant, il se maintient et le langage spécifique qu'il a fait naître est très présent. Il offre, à divers titres, **un corpus d'observation stimulant à la fois en formation d'enseignants de français et dans l'espace de la classe.**

Tout d'abord, il s'avère intéressant, en prenant appui sur les travaux résumés plus haut, de faire prendre conscience à des scripteurs des procédures sur lesquelles reposent ces messages et des enjeux liés à leur utilisation. En particulier, ces corpus permettent d'observer des phénomènes de contacts de langues, particulièrement fréquents dans les interactions sur les réseaux sociaux. Elles peuvent conduire à des réflexions sur l'étendue du répertoire de chaque locuteur et les contextes qui

⁵³ Pour une revue des travaux sur la question, voir Joannidès, 2014, pp. 120-133.

⁵⁴ Plester, Wood, Bell, 2008. Résultats du même ordre dans Bernicot *et al.*, 2014.

⁵⁵ Morel et Guryev., 2015, p. 12.

le conduisent à activer telle ou telle composante de ce répertoire. Les enjeux identitaires d'un usage des contacts de langues dans les SMS peuvent être facilement soulignés, qu'il s'agisse pour un scripteur d'affirmer son identité jeune (insertion de mots en anglais) ou son identité plurilingue.

Les SMS peuvent aussi constituer un support intéressant de réflexion en orthographe. Comme le montre Joannidès (2014) Ils mettent en effet en évidence en les exacerbant divers lieux de difficulté notamment les erreurs de segmentation (la pour « l'a », ma pour « m'a », tas pour « tu as », « biensûr pour « bien sûr »), mais aussi les erreurs sur les consonnes doubles (poua pour « pourra », insuportable pour « insupportable »), sur les marques de pluriel ou encore les hésitations sur les son en « é » (<e>). Ces erreurs, parmi lesquelles seules les erreurs de segmentation, en augmentation, semblent pouvoir être corrélées clairement avec le surgissement de l'écriture SMS, s'observent bien sûr ailleurs que dans ces derniers mais on les y trouve sans doute de manière plus dense dans ces écrits moins surveillés. Leur observation peut permettre d'identifier les écarts par rapport à la norme et, ce faisant, constituer l'un des biais pour en permettre l'acquisition.

Enfin, comme je l'ai suggéré plus haut, le langage SMS offre un matériau particulièrement adapté à une réflexion sur le statut de la variation langagière. A partir de cet usage spécifique éloigné de la norme standard, on peut s'intéresser à la multiplicité des styles, voire des langues⁵⁶ dont tout sujet langagier est porteur. Le langage SMS n'est pas du « mauvais français », c'est une variété qui n'est pas la variété érigée en norme mais qui prend sens en contexte. La faire reconnaître et décrire linguistiquement, ce n'est pas créer de la confusion chez les élèves, c'est leur permettre de questionner leurs usages, d'en saisir la pertinence ou non en fonction de la situation de communication mais aussi de mieux identifier, par contraste, la norme scolaire. Un tel travail s'inscrit parfaitement dans les recommandations des programmes de français de 2015 pour le cycle 4 qui préconisent d'observer, sur des corpus faits, notamment, de productions d'élèves « la variété des possibilités offertes par la langue ».

Fanfictions : un mode de passage à l'écriture et des formes d'apprentissage à interroger d'un point de vue didactique

Parmi les nombreuses pratiques d'écriture numérique⁵⁷, certaines relèvent plus particulièrement de la production de textes narratifs, par exemple les RPG (*Role playing games*) en ligne, forums dans lesquels les fans se livrent à des jeux de rôles par l'écriture en incarnant un personnage d'un univers donné ou encore les « *fanfictions* » sur lesquelles je vais m'arrêter parce qu'elles viennent interroger en plusieurs endroits l'enseignement de l'écriture créative.

Ecrire une *fanfiction*⁵⁸ consiste à écrire une histoire reprenant les éléments d'un produit culturel de masse que l'on apprécie : production littéraire, cinématographique ou artistique. Le phénomène

⁵⁶ Prieur J-M., 2006 : 113.

⁵⁷ Voir l'intéressant article de Chapelain, 2017.

⁵⁸ -Pour plus d'information, on pourra consulter un article de S. François (2007) mais aussi le site d'écriture fanfictions.fr ainsi que des sites en lignes fort bien faits auxquels j'emprunte ici, en particulier : <http://etude.fanfiction.free.fr> et <http://www.transmedialab.org/the-blog/report/quand-les-communautes-de-fans-embrassent-le-principe-du-storytelling-13/>.

s'est d'abord développé à la fin des années soixante avec la série télévisée *Star-Trek* pour laquelle, dans les fanzines, les spectateurs imaginaient ce qui allait se passer à la suite du dernier épisode. Avec le développement d'internet, la « *fanfic* » devient une pratique communautaire : sur des plateformes spécialisées, les fans publient par chapitre ou en une seule fois (« *one shot* ») et attendent un retour de leur audience sous forme de commentaires. Elle prend une énorme ampleur avec la saga des *Harry Potter* : le site « *fanfiction.net* » comptabilise ainsi, à la mi-janvier 2018, 80 772 histoires produites, toutes langues confondues, par des fans de *Harry Potter*. Les « auteurs » (c'est ainsi qu'on nomme ceux qui se risquent à proposer leur texte) prolongent l'œuvre originale de multiples façons qui ne se réduisent nullement à une suite de texte : ils comblent les « trous » laissés dans l'histoire par l'auteur, font vieillir les personnages, développent un personnage secondaire *etc.* Les possibilités offertes sont multiples : le texte est inscrit par son auteur dans un des dix « formats » proposés parmi lesquels la poursuite du texte (« continuation »), le « *cross-over* », qui amène à croiser des univers, en faisant se rencontrer, par exemple, la reine des neiges et Harry Potter, Batman et Peter Pan, ou encore l'« univers parallèle », le « poème ». Il s'inscrit aussi dans un des 26 genres proposés : « Action », « Drame », « Aventure », « Humour », « Horreur », « Policier », *etc.* Un code précise aussi les destinataires visés : tout public, adolescent de plus de 13 ans ... L'extension de l'œuvre aboutit parfois à une œuvre multimodale, plurimedia voire transmedia. Il y a, dans ces formes de réécriture du « canon », c'est-à-dire du texte de référence, une part manifeste d'invention et de créativité et une inventivité dans les consignes dont on pourrait s'inspirer en situation scolaire.

Ces nouvelles manières de faire élargissent les frontières des œuvres mais brouillent aussi celles qui séparent les lecteurs des auteurs. Certaines *fanfictions* font d'ailleurs l'objet de publications (la romance érotique *Cinquante nuances de Grey* écrite par la Britannique E. L. James a d'abord été une *fanfiction* basée sur l'univers de *Twilight*) ; certaines œuvres s'écrivent (*cf.* dernier tome d'*Harry Potter*) sous la pression des fans et parfois leur empruntent.

Le caractère collaboratif de cette écriture en réseau intéresse, voire interroge, l'enseignement scolaire. Le texte créatif s'y construit en effet au fil d'interactions entre les scripteurs et leur lecteur par le biais, on l'a dit, de « commentaires » ou « *reviews* » « postés » en direction des auteurs. Sur le site *fanfictions.fr*, la distinction est faite entre les commentaires des lecteurs et les « *reviews* » d'une équipe interne de relecteurs experts, bénévoles, choisis pour leur aptitude à fournir conseils et critiques. Les commentaires et *reviews* sont très souvent réclamés par les auteurs (d'autant plus que le nombre de *reviews* peut être un des éléments qui guident un lecteur vers telle ou telle histoire) et ils y réagissent souvent. Dans l'exemple suivant, Speicher, un lecteur, encourage l'auteur KidDarkyNess et celui-ci lui répond :

Vraiment très bonne fic ! J'adore le contexte et j'ai hâte de connaître la suite !

Le: 2016-01-01 23:37:46

Ahah merci beaucoup Speicher ! J'espère que l'histoire va continuer à te plaire ! Et bien, puisque tu parles de la suite, je la poste immédiatement ;) Bonne lecture et n'hésite pas à me dire ce que tu en penses ! Et puis si tu as des questions ou des suggestions je suis ouvert à tout ! Par message ou via les coms, n'hésite pas. Kidy

Le: 2016-01-02 19:40:35

L'évaluation n'est nullement absente dans ces réseaux de fans, présente à la fois sous forme de notes et de commentaires dont certains peuvent être très proches d'appréciations scolaires comme ici : « *L'idée est plutôt sympa. J'aime bien le fait que tu expliques les événements avec sans trop t'attarder sur les plus petits détails. Le plus important est dit et la lecture du texte m'est agréable, malgré quelques fautes de temps des verbes. Bonne continuation !* » (Fanfictions.fr, *De l'autre côté du bureau*, Le : 2014-01-01 13:06:56). La différence majeure avec l'évaluation en situation scolaire est le caractère très massivement positif des évaluations et le souci qui les accompagne de ménager la face de l'auteur, les conseils donnés sur les sites allant explicitement dans ce sens.

C'est donc au sein d'une communauté très largement bienveillante que le lecteur de *fanfiction* va se risquer à proposer un texte. L'enquête au long cours effectuée depuis trois ans auprès de mes étudiants de licence montre que le passage à l'écriture est le plus souvent précédé d'une longue phase de lecture seule ; il s'effectue quand le scripteur se sent prêt, accompagné dans son entrée en écriture par des encouragements et critiques constructives et à l'abri d'un pseudonyme. « *Je pense*, explique une étudiante de L3 en janvier 2017 dans son journal de bord du cours de didactique de l'écriture, *que le fait de passer par la case « ordinateur » et donc si on le souhaite « anonymat » peut encourager beaucoup de ceux qui aiment écrire mais qui n'osent pas.* » De plus, les supports à l'écriture que constituent les récits ou séries que les scripteurs apprécient s'avèrent moins intimidants, parce qu'issus d'une culture qui leur est familière : « *Avant*, dit ainsi Hortense, étudiante, *j'étais culpabilisée par la « grande » littérature. En fait ça (la fanfiction) déculpabilise beaucoup.* » L'école a à s'inspirer de ces formes d'étayage par les pairs dont les étudiants avec lesquels je m'entretiens régulièrement confirment tous qu'ils les ont aidés à oser écrire et il est légitime que l'intérêt grandisse pour des formes de collaboration dans la production d'écrits qui modifient la posture des élèves⁵⁹ et leur fournissent un autre biais d'accès au littéraire et au travail du texte⁶⁰.

Un autre point qui intéresse l'enseignement du français est l'identification des connaissances et compétences qui se construisent en matière d'écriture dans les échanges sur les réseaux sociaux et plus particulièrement ici sur les sites de fanfiction. Sans tomber dans le mythe, dénoncé à juste titre par les chercheurs, de « *digital natives* » auxquels l'école n'aurait rien à enseigner au motif qu'ils seraient nés dans un monde numérique et tout en sachant qu'ils ont besoin, comme l'ont montré diverses recherches, qu'on leur apprenne à « grandir connectés⁶¹ », on peut, dans le même temps, reconnaître que des savoir-faire et des compétences se créent au fil des échanges de toutes natures sur internet où s'effectuent des apprentissages informels⁶². Certains travaux portent aujourd'hui sur l'identification de ces compétences de divers ordres (compétences à interagir⁶³, à lire-écrire sur écran⁶⁴, à effectuer des opérations de révision, à construire collectivement un texte) mais le travail de mise en relation entre les savoirs visés par l'école et les connaissances et savoir-faire des élèves reste encore assez largement à faire.

⁵⁹ Gilliot J-M., 2012.

⁶⁰ Petitjean, Houdart-Mérot, 2015.

⁶¹ Cordier A., 2015 ; Amadiou et Tricot, 2014.

⁶² Jenkins H., 2006.

⁶³ Marcoccia *et al.*, 2014.

⁶⁴ Elalouf M-L., 2012.

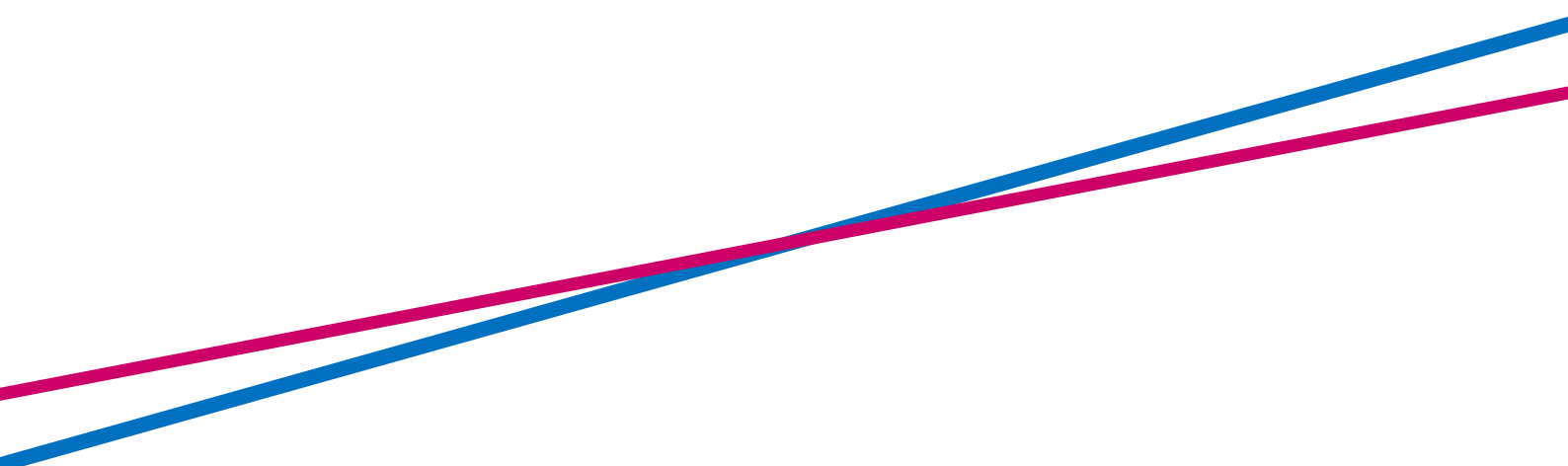
Conclusion

L'ignorance dans laquelle s'est longtemps tenue l'école des investissements extrascolaires de l'écriture par les élèves semble difficile à maintenir à l'heure d'une explosion de l'écriture numérique. On courrait le risque, à la laisser perdurer, d'un agrandissement du fossé entre cultures scolaire et non scolaire préjudiciable à l'apprentissage ; on se priverait surtout, cette contribution a tenté de le montrer, de corpus illustrant la variété des usages, de la connaissance de modes spécifiques de passage à l'écriture dont l'école et les chercheurs commencent à s'inspirer et, enfin, d'un va-et-vient prometteur entre élucidation des connaissances extrascolaires et mise à plat des savoirs visés par l'école. Il y a là un chantier pour la recherche mais aussi, du côté des professionnels de terrain, une posture à adopter dans le sens d'une curiosité et d'un intérêt à développer pour les manières d'écrire de leurs élèves.

Références bibliographiques

- AMADIEU F. & TRICOT A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Retz.
- ANIS J. (2007). Neography - Unconventional spelling in French SMS Text Message. In: Danet, B. et Herring, S.C. (éds.) : *The multilingual Internet: Language, culture, and communication online*. Oxford/New York (Oxford University Press), pp. 87-115.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000.). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BERNICOT, J., GOUMI, A. & BERT-ERBOUL, A. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders, *Journal of Computer Assisted Learning*, volume 30, issue 6, pp. 559–576.
- BISHOP, M-F. (2006). Chronique didactique. La didactique de l'écriture et la question du sujet, *Le Français Aujourd'hui*, 155, pp. 97-103.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- CHAPELAIN B. (2017). « La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production », *Le Français Aujourd'hui*, 196, pp. 45-56.
- DABENE M. (1990). Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation, *Education permanente n° 102*, pp. 13-19.
- DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011). Enfant-Elève-Apprenant : une problématique didactique, *Recherches en didactique. Les Cahiers Theodile*, 11, Septentrion, pp. 7-15.
- DAVID J. (2001). Ecriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs, *Repères* 23, 33-54.
- DELAMOTTE R. & PENLOUP M-C. (2010). « De quelques connaissances ignorées du langage enfantin », in *Autour du mot*, GRUAZ C. (ed.), Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 131-155.
- DIAS-CHIARUTINI A. (2015). Introduction. Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français, *La lettre de l'association AIRDF*, 58, pp. 7-11.
- DONNAT, O. (2009). *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, Enquête 2008*. Paris: La Découverte, Ministère de la culture et de la communication.
- ELALOUF, M.L. dir. (2012). Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires, *Étude de Linguistique Appliquée (éla)*, 166 (avril-juin). Paris : Didier Erudition Klincksieck.
- FABRE D. dir. (1993). *Écritures ordinaires*, Paris : Centre Georges Pompidou / BPI.

- FAIRON, C., KLEIN, J.R. & PAUMIER, S. (2006). *Le langage sms. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos sms à la science »*, Louvain-la-Neuve : UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- FRANCOIS, S. (2007). Les fanfictions, nouveaux lieux d'expression de soi pour la jeunesse, *Agora débats/jeunesse*, 46, 58-68.
- GERBAULT, J. (2012). Littérature numérique – Les nouvelles dimensions de l'écrit au XXIème siècle, *Les Cahiers de l'ACEDLE vol. 9, n°2*, 109-128 ; récupéré en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article3371>.
- GILLIOT, J-M. (2012) Écriture collaborative : varions les styles, *Cahiers pédagogiques* ; récupéré en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecriture-collaborative%E2%80%89-varions-les-styles%E2%80%89>.
- JENKINS, H. (2006) *Fans, Bloggers and Gamers : Media Consumers in a Digital Age*, New York : NYU Press.
- JOANNIDES R. & PENLOUP M-C. (2014) Quelles modifications des pratiques d'écriture spontanées des adolescents à l'ère des littératies numériques ?, *Québec Français*, 172, pp. 25-26. .
- JOANNIDES, R.(2014) *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- LABOV W. (1976) *Sociolinguistique*, Paris : les Éditions de Minuit, 457 p.
- LAHIRE B. (1993) *Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille : Presses Universitaires de Lille.
- LEJEUNE P.(1989) *Cher cahier*, Paris : Gallimard, coll. « Témoins ».
- LIENARD, F. & PENLOUP, M.-C. (2011) Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français, *Revue électronique Forumlecture suisse*, 1-14 ; récupéré en ligne : http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/453/2011_2_Penloup_Lienard.pdf.
- MARCOCCIA, M., ATIFI, H. & GAUDUCHEAU N. (2014) La construction du rapport à autrui dans les forums de discussion d'adolescents et ses enjeux en situation d'apprentissage scolaire. Le point de vue de l'analyse des interactions, *Recherches en éducation*, 18, pp. 39-51.
- MOREL E., GURYEV A. éd. (2015) Perspectives linguistiques sur les écrits électroniques : des textos aux conversations WhatsApp, *TRANEL*, 63.
- PENLOUP, M-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- PETITJEAN, AM. & HOUDART-MÉROT, V. dir. (2015). *Numérique et écriture littéraire. Mutations des pratiques*. Paris : Hermann.
- PLESTER B., WOOD C. & BELL V. (2008). Txt msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment ? », *Literacy*, 42-43, pp. 137-144.
- PRIEUR, J-M. (2006). Contact de langues et positions subjectives, *Langage et société*, 116, pp. 111-118.
- REUTER Y. & PENLOUP, M.-C. dir., 2001, Les Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, *Repères*, 23. Paris : INRP.
- SCHNEIDER, E. (2014) Comment l'écriture avec le numérique renouvelle la question du sujet adolescent : vers une géographie de l'écriture, *Recherches en éducation*, 18, 27-38.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



Ecole normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr