



HAL
open science

Compte rendu de l'ouvrage coordonné par Maurice Niwese (2022) et publié chez Peter-Lang dans la collection Recherches en sciences de l'éducation : L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles, résultats de la recherche Ecricol.

Marie-Laure Elalouf

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf. Compte rendu de l'ouvrage coordonné par Maurice Niwese (2022) et publié chez Peter-Lang dans la collection Recherches en sciences de l'éducation : L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles, résultats de la recherche Ecricol.. La lettre de l'AIRDF, 2023. hal-04273598

HAL Id: hal-04273598

<https://hal.science/hal-04273598>

Submitted on 7 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Compte rendu de l'ouvrage coordonné par Maurice Niwese (2022) et publié chez Peter-Lang dans la collection *Recherches en sciences de l'éducation : L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles, résultats de la recherche Ecricol*.

Les résultats d'un projet ANR soutenu également par la Région Nouvelle Aquitaine et l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux ont été publiés en 2022 chez Peter Lang dans un ouvrage intitulé : *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles, résultats de la recherche Ecricol*. Le projet, coordonné par Maurice Niwese, réunit des chercheurs francophones, didacticiens du français et des sciences, sociolinguistes et psychologues, avec l'appui d'une équipe technique spécialisée dans la conservation et l'exploitation des données numériques. Il repose sur un partenariat avec 20 classes de 19 collèges, contrastés sur le plan de leur recrutement socioéconomique, urbains et ruraux, essentiellement dans l'académie de Bordeaux, mais aussi dans celle d'Orléans-Tours, et plus ponctuellement de Créteil et de Lille (p. 11). Il s'agit pour les auteurs d'établir un bilan de la compétence scripturale des élèves à l'entrée au collège, en analysant et comparant des textes produits dans deux disciplines, un conte en français et un texte explicatif en sciences de la vie et de la terre (SVT), selon un protocole inspiré des ateliers d'écriture. Les élèves ont produit individuellement une première version (VE), considérée comme « le texte de référence pour faire le bilan de l'existant » (p. 25) et, après différents apports des enseignants et une relecture par les pairs, réécrit une version définitive (VD) considérée comme « un autre texte de référence qui permet, en comparaison avec la VE, d'identifier des compétences qui peuvent être considérées comme manquantes pour que les élèves produisent des textes acceptables » (p. 25). Quarante-huit enseignants volontaires, de français et de SVT, ont participé avec leurs élèves à la mise en œuvre de ces séquences d'enseignement, après une formation de six heures proposée par les chercheurs impliqués dans le projet. Ces enseignants ont tenu un cahier de bord dont l'exploitation reste à faire, et qui fera sans doute apparaître des différences dans l'appropriation de ce protocole selon les contextes d'enseignement, le genre professionnel de chaque discipline et le style de chacun.

Après une introduction générale qui présente le projet dans ses dimensions théoriques et méthodologiques, l'ouvrage s'organise en trois parties. La première partie s'attache à dégager les savoirs et savoirs-faire mobilisés par les élèves et à analyser les effets de la réécriture. La seconde partie présente les résultats d'enquêtes sur le rapport à l'écriture des élèves et des enseignants. La troisième partie étudie les relations entre facteurs socio-contextuels et performance scripturale et procède à une comparaison des textes produits dans les deux disciplines, français et SVT, pour dégager invariants et spécificités. Les analyses présentées concernent des échantillons de taille variable du corpus, retenus avec le souci de représenter six profils : collèges urbains favorisés et défavorisés, ruraux favorisés et défavorisés, REP et REP+. L'ouvrage s'achève par le témoignage d'une enseignante de français qui dit avoir dépassé ses premières réticences devant un projet jugé chronophage, mais avoir souffert de s'interdire des gestes d'étayage et de tissage auprès d'élèves en difficulté. Elle constate toutefois une meilleure compréhension des écrits de travail par ses élèves et mentionne quelques séances de co-enseignement préparées avec sa collègue de SVT qui rencontrait des difficultés avec le texte explicatif. Christiane Blaser, de l'université de Sheerbrooke, assure la postface.

Le projet d'établir un bilan de la compétence scripturale se réfère à une lignée de travaux initiés par Michel Dabène (1991) qui définit ce sous-ensemble de la compétence langagière

par les composantes hétérogènes qui la constituent : « elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoirs-faire, potentiels ou actualisés, et à des représentations motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant telles qu'elles peuvent être évaluées au moyens des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.) ». Comme le choix de l'ingénierie didactique vise à appréhender les relations entre le déjà-là et les possibles, nous présenterons comment chacune de ces notions est travaillée. La notion de *déjà-là*, empruntée à Frédéric François (2003), est reprise et développée par Sylvie Plane et Fabienne Rondelli dans un numéro complet de la revue *Pratiques* (2017) où elle est définie comme « substrat préexistant à l'écriture » et « à partir duquel s'opère la production textuelle ». C'est dans le sens général de pré-acquis que le terme est utilisé dans le premier chapitre. L'objectif des auteurs est d'établir une grille d'analyse des deux versions des contes à partir de dénombrements d'occurrences et d'évaluations normatives selon cinq niveaux d'analyse – linguistique, textuel, graphique et matériel, générique, visée communicative et littéraire. Le lecteur aimerait connaître quels critères sont pris en compte, par exemple, pour considérer un énoncé comme totalement inacceptable sur le plan sémantique (noté 0) et selon quelle gradation on parvient à un énoncé totalement acceptable noté 5. L'ensemble des résultats relevant de ces différents niveaux sont ensuite fusionnés dans une échelle de performance allant de « non satisfaisant » (note 1) à « excellent » (note 6). Selon ces résultats, les élèves maîtriseraient peu le schéma narratif à l'entrée en 6^e, mais très bien le choix des modes et des temps (96 à 100% de réussite pour le choix du mode et 86 à 87% pour celui du temps dans l'échelle de performance p. 70, bien que soient signalées des difficultés dans les textes narratifs « nécessitant le recours à des temps peu usuels (temps du récit) », p. 223.)

Le chapitre 2 présente une analyse qualitative de huit paires de textes, afin d'identifier dans la VE le déjà-là en termes de visée communicative et littéraire, avec une référence explicite à la définition de Plane et Rondelli (2017). La comparaison des deux versions permet d'étudier comment les logiques de réécriture (Lafont-Terranova, 2009) influent sur cette visée dans la VD. Dès la VE s'observent des traces d'une prise en compte du lecteur ainsi que des procédés littéraires (figures, stéréotypes, allusions intertextuelles), mais la réécriture n'a que des effets partiels sur la construction du genre *conte merveilleux*. La comparaison de textes avec le logiciel MEDITE met en évidence trois logiques de réécriture déjà observées chez les adultes : la réécriture radicale, le développement d'un script et le remaniement d'un récit inachevé pour en faire un récit complet (Lafont-Terranova, 2009). Le chapitre 3 s'appuie sur la même définition du déjà-là pour étudier ce que Marie-Noëlle Roubaud et Anne Sardier (2020) appellent des « prêts à écrire ». Leur intérêt pour la phraséologie comme vecteur de production linguistique s'ancre dans une conception de l'usage comme cause d'émergence des formes linguistiques. Une recension des collocations, locutions et autres unités phraséologiques permet de les localiser dans les textes et de classer les distorsions selon qu'elles relèvent de la sélection lexicale ou de la construction syntaxique, faisant ainsi apparaître une maîtrise plus assurée au sein des syntagmes nominaux que verbaux. Les auteurs concluent à l'importance des syntagmes mémorisés dans leur globalité [qui] sont bien utiles au moment de l'écriture, car ils offrent à l'enfant des mises en mots *prêtes à l'emploi* » (Cappeau et Roubaud 2018 : 311).

Le chapitre 4 concerne la comparaison des textes explicatifs rédigés en SVT (il s'agissait d'expliquer la décomposition des feuilles) : entre la VE, écrite sans connaissances spécifiques

et la VD, au moins 5 séances se sont déroulées : les élèves ont construit collectivement le problème scientifique auquel leur seconde version devait répondre, formulé des hypothèses, lu un texte explicatif et élaboré une grille de relecture, mis des hypothèses à l'épreuve en exploitant un document expert. Ils ont eu la possibilité d'expérimenter et ont relu les bilans intermédiaires. Une grille d'analyse a été élaborée pour mesurer l'appropriation des caractéristiques du genre et la construction d'une posture scientifique. Sa spécificité est d'être moins centrée sur le produit final que sur le processus, ce qui permet d'appréhender comment l'élève réorganise ses connaissances en écrivant un texte explicatif en sciences. Comparée à la VE, la VD montre un réel progrès dans les attentes disciplinaires mais la faiblesse relative du critère « mise en liens logiques » (d'énoncés issus de discours différents) signale une difficulté résistante. Les enjeux cognitifs des pratiques rédactionnelles en SVT sont élargis à l'ensemble des disciplines selon le modèle de la communauté discipline discursive scolaire (Jaubert et Rebière, 2021) qui fait explicitement appel au déjà-là : « les élèves s'approprient des usages langagiers spécifiques, accèdent à une mise à distance de ces usages et construisent un nouveau rapport au langage. C'est à partir de la multiplicité des expériences rédactionnelles disciplinaires que les élèves peuvent prendre conscience de la variation langagière inhérente aux différents contextes » (p. 124). Cette généralisation entre dans la gamme des possibles ouverts par l'étude.

Les trois chapitres de la seconde partie gagnent à être présentés conjointement puisqu'ils traitent des conceptions de l'écriture des élèves et des enseignants selon un même ancrage théorique articulant le rapport à l'écriture (Barré-De-Miniac, 2000) et le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008), et selon une même méthodologie : une analyse de contenu à partir de questionnaires remplis par les élèves au début de la recherche (1^{er} trimestre 2017) en cours de français (sur le rapport à l'écriture en général) et en cours de SVT (sur les aspects propres aux sciences) et par 44 des enseignants impliqués dans la recherche (22 enseignants de français et 22 de SVT ou assimilés). Par rapport à des enquêtes précédentes (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006), les élèves semblent accorder plus d'importance au rôle de l'écriture dans les apprentissages et soulignent sa fonction mémorielle, tremplin vers la fonction épistémique de l'écriture (Colin 2014, p. 375). Si l'on s'attend à ce que les difficultés signalées par les élèves soient en premier lieu l'orthographe suivie de près par le geste graphique (qui fait d'ailleurs l'objet d'une autre étude de cet ANR, non présentée dans ce volume, (CHART, 2020), on est davantage surpris que les répondants rejettent massivement l'idée que l'écriture soit un don, alors que de nombreuses enquêtes relèvent la prégnance de cette conception depuis Reuter (1996). Est-ce lié au fait que la passation suit immédiatement la présentation du projet d'écriture et de réécriture aboutissant à la publication valorisante des versions finales sur le site de l'ANR (non disponibles lors de la rédaction du compte rendu) ? En tous cas, les élèves semblent disposés à y adhérer. L'investissement dans l'écriture est positif pour une majorité d'élèves mais le décalage entre les textes personnels qu'ils aiment écrire et les activités d'écriture proposées à l'école peut expliquer l'investissement moindre dans ces dernières (un tiers des élèves seulement). Quant aux lectures, leur répartition illustre des décalages encore plus marqués avec les écrits demandés dans la recherche : parmi les livres les plus cités, on trouve presque à égalité bandes dessinées et mangas d'une part, romans et nouvelles d'autre part tandis que les contes ne représentent que 3,5% et les écrits documentaires 5,2% (p.157).

Les enseignants ont été interrogés avant leur formation, selon un questionnaire repris à Colin (2014). Ces enseignants volontaires sont expérimentés (18,5 années d'expérience en moyenne). Ce qu'ils produisent le plus, ce sont des écrits professionnels (pédagogiques ou administratifs) et des mails (personnels ou professionnels), loin devant les écrits personnels et les annotations des textes d'élèves. Ils accordent une place variable au brouillon (masqué par l'usage du traitement de texte) mais jugent important d'être relu. Les réponses des enseignants de français et de SVT se rejoignent sur ce qu'ils font le plus écrire aux élèves – des réponses à des exercices et la copie de la synthèse de la leçon – mais se différencient sur le plan des aides à l'écriture, avec des formes d'étayage plus diversifiées en français. La mise en relation des conceptions d'enseignants de deux disciplines scolaires avec celles des élèves sortant de l'école primaire invite à une réflexion sur la formation à l'écriture dans différents pays francophones (Blaser, Colin, Colognesi et Gagnon, 2019).

La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse aux facteurs sociocontextuels sur la base de 500 questionnaires sociolinguistiques renseignés par des parents d'élèves et de données fournies par les rectorats. L'enquête met au jour des répartitions contrastées selon les 6 profils de collèges retenus au regard des catégories socio-professionnelles, du niveau de formation des parents, de leur lieu de naissance et des langues parlées à la maison. L'analyse croise ensuite les performances scripturales calculées selon la grille initiale avec quatre variables socioprofessionnelles : le profil des collèges, le niveau d'étude des parents, leurs lieux de naissance et les langues parlées à la maison. La comparaison entre les résultats obtenus en VE et VD conduit les auteurs à conclure que les textes s'améliorent sur toutes les variables prises en compte et que les élèves en REP+ et surtout en REP affichent une très forte progression. Une attention particulière est requise pour le lexique, variable tributaire de tous les facteurs considérés (p. 210). Les auteurs constatent que le travail didactique sur ce point n'a pas été suffisamment ciblé pour les élèves de milieu défavorisé parlant une autre langue en famille. Le dernier chapitre quant à lui compare les performances des élèves dans l'écriture d'un conte et d'un texte explicatif en excluant les composantes que sont les savoirs encyclopédiques et ceux relatifs aux genres textuels. Il est toutefois difficile d'évaluer l'intelligibilité des textes, l'acceptabilité des énoncés et le lexique sans référer à ces derniers.

Les améliorations constatées dans les textes réécrits, ayant bénéficié de l'étayage des pairs et de l'enseignant (Lafont-Terranova, J., 2009, Niwese, 2014, Colognesi et Lucchini, 2018) incitent les auteurs à adapter le dispositif de recherche pour proposer des dispositifs d'enseignement-apprentissage, en s'appuyant sur l'analyse des cahiers de bord des enseignants, les formes de la collaboration avec ces derniers restant à préciser.

D'autres prolongements sont attendus sur le plan de la connaissance de la langue écrite des élèves. En effet, les textes ont été transcrits dans notepad++, mais n'ont pas fait l'objet d'une exploitation textométrique. Le logiciel MEDITE envisagé pour comparer les deux versions n'a pu être utilisé que ponctuellement sur une sélection de huit paires de textes (pp. 84-90). Il est souhaitable que la communauté des chercheurs puisse accéder très vite à ce corpus pour engager de nouvelles recherches, susceptibles notamment de répondre aux questions didactiques posées par la mise en œuvre du dispositif dans des contextes différenciés.

Marie-Laure Elalouf
ÉMA, ÉA CY Cergy Paris Université
marie-laure.elalouf@cyu.fr

Références bibliographiques

- Barré-De-Miniac, 2000. *Le rapport à l'écriture*. Presses universitaires du Septentrion.
- Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S. et Gagnon, R. (2019). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique, en France, au Québec et en Suisse ? In M. Niwese, M/ Jaubert & J. Lafont-Terranova (Eds.), *Écrire dans l'enseignement pos obligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (pp. 343-358). Presses universitaires du Septentrion.
- Cappeau, P. et Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- CHART (2020). *Habiletés et stratégies cognitives en jeu chez de jeunes rédacteurs scolarités en 6^e dans un établissement classé en REP*. (Rapport de recherche – ÉCRICOL. Université Paris-Est Créteil)
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour penser de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur.
- Colin, D. (2014). Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants (Thèse de doctorat). Université d'Orléans. ftp://ftp.univ-orleans.fr/theses/didier-colin_3600.pdf
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian journal of education*, July 1.
<https://www.thefreelibrary.com/Enseigner+l%27écriture%3A+l%27impact+des+etayages+et+des+interactions+entre...-a0538858952>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères* 4, 9-22.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- François, F (2003). Qu'apprend-on ? la « langue » ou « des façons de mettre en mots ». *Le Français aujourd'hui* 141, 21-35.
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-21.htm>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires », *Pratiques* 189-190.
doi.org/10.4000/pratiques.9680
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet -écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. In C. Barré-De-Miniac & Y. Reuter (Eds), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (pp. 23-58). INRP.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe », *Pratiques* 161-162.
doi.org/10.4000/pratiques.2063
- Plane, S. et Rondelli, F. (2017). *Le déjà-là dans l'écriture*. *Pratiques* 173-174.
doi.org/10.4000/pratiques.3239
- Reuter, Y. (1996/2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.
- Sardier, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis*. Presses universitaires Blaise Pascal.