

KOSTOULI Triantafillia, *Writing in Context(s)*

François Quet - EF2L

Décembre 2009

Quel est le rôle de la classe et des environnements pédagogiques dans la construction de l'écrit ? L'importance des contextes d'apprentissage est ici analysée à partir de plusieurs recherches conduites dans plusieurs pays.

KOSTOULI Triantafillia éd. (2009), *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, Springer.

De nombreuses recherches visent actuellement à décrire l'apprentissage de l'écrit comme une composante du développement socioculturel¹. Les approches linguistiques, psycho-linguistiques ou sociocognitives, dominantes depuis les années 80, sont utilement relayées par des travaux qui prennent en compte désormais les contextes d'apprentissages, qu'il s'agisse des milieux socioculturels ou de l'environnement scolaire. Les contributions réunies dans cet ouvrage s'intéressent plus particulièrement à la classe, à son organisation, aux dispositifs mis en place au cours de séances dédiées à l'apprentissage de l'écriture. Un compte-rendu exhaustif était difficile. Nous avons choisi de distinguer quelques articles représentatifs de la problématique d'ensemble de l'ouvrage.

Différences culturelles et connaissance des genres

Alina G.Spinillo & Chiss Pratt s'intéressent aux différences socioculturelles dans l'élaboration de la notion de genre. Ces travaux rejoignent de nombreuses autres recherches internationales qui tendent à montrer que pour les enfants des classes moyennes et supérieures l'écrit a une fonction sociale et des usages immédiats alors que pour les enfants des travailleurs la fonction première de l'écrit est liée à l'avenir et à la réussite scolaire.

Leur enquête porte sur deux groupes d'enfants brésiliens, des enfants de classes moyennes de 7-8 ans en début d'école élémentaire et des enfants des rues de 9 à 10 ans. Le protocole de recherche propose deux tâches différentes : la première activité consiste en la production orale d'une histoire originale, puis d'une lettre puis d'un article de journal ; la seconde activité demande de classer neuf textes lus par l'expérimentateur selon les mêmes trois catégories. Les productions de la première tâche sont classées à partir d'une même grille : pas d'histoire (ou de lettre ou d'article), production incomplète, ou production complète. On ne sera pas surpris par une partie des résultats : les enfants des milieux populaires réussissent beaucoup moins bien que les enfants des couches moyennes à produire des histoires ou des lettres complètes. Mais les résultats s'inversent

¹ Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle et Reuter Yves, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

quand il s'agit d'écrire un article. De la même manière, si les enfants des couches moyennes reconnaissent beaucoup mieux des extraits de lettres (?) ou de récits que les enfants des rues, leurs performances se rapprochent quand il s'agit d'identifier des articles de journaux. L'analyse des erreurs et les entretiens avec les enfants révèlent que l'attention aux marques formelles est l'un des critères employés par les enfants les plus favorisés, alors que, par exemple, pour les enfants des rues, la lettre véhicule essentiellement de l'affectivité. Le rapport à la presse de ces enfants des rues est significatif : « J'aime lire les nouvelles dans le journal, dit l'un. C'est plus intéressant que les histoires et le travail à la maison. (...) Un jour un copain de mon frère s'est fait descendre par la police et son nom était dans le journal. Pour moi c'est un héros ». De la même manière, leurs histoires sont souvent plus personnelles et plus rarement des fictions. Que faire de ces résultats ? Les auteurs notent que les compétences métatextuelles sont le propre des enfants scolarisés mais que les compétences textuelles de ces deux groupes d'enfants sont juste différentes et témoignent d'environnement socioculturels dissemblables. Ils rappellent l'importance du milieu dans l'accès à l'écrit et le fait que la culture écrite est liée à une façon d'être, une façon de gérer les transactions dans nos sociétés de l'écrit.

Expression personnelle et commande scolaire

L'acculturation collective à l'écriture doit laisser s'exprimer le besoin de construire un sens personnel à l'intérieur de formes génériques implicitement commandées par la tâche scolaire. Telle est la conclusion de Sigmund Ongstad dans un article qui porte sur l'apprentissage des écrits académiques dans le cadre d'un atelier d'écriture avec des enfants de 8 ans. La première partie du chapitre présente le cadre théorique de l'auteur : une définition très dynamique des genres en constante mutation. L'idée centrale de sa contribution, c'est que tout scripteur se positionne au cœur d'interactions entre *l'expressivité* sensible dans la forme du texte (qui relève de l'esthétique), *la référence* (qui relève de l'épistémologie) et *l'adresse*, puisque tout texte est *action* (qui relève donc de l'éthique). La recherche (tout comme l'évaluation) doit tenir compte de cette triade si elle veut rendre compte de l'appropriation individuelle des genres scolaires par les élèves. Cependant l'analyse d'un texte d'élève montre tout l'intérêt qu'il y a à dépasser cette tripartition pour le chercheur comme pour le pédagogue, dans une visée globale qui assume ses choix.

Révisions/interactions

L'étude présentée par Linda Allal (et al.) s'intéresse à deux types d'interaction sur la révision des écrits. Le premier concerne les effets d'une séance de préparation conduite en classe complète (élèves de 10-11 ans) ; les effets des échanges produits dans le cadre de dyades sont ensuite examinés. L'étude qui n'en est qu'à son début et qui ne fait état que de résultats très limités montre cependant que la nature des pratiques développées dans chaque classe et des instructions relatives à l'échange préalable ont une incidence nette sur le type de révision opéré dans chaque classe. Par exemple, un seul enseignant sur trois développe les opportunités offertes par la révision : améliorer le texte, modifier ce qui est écrit, ajouter des mots, etc. Dans les deux autres classes, la révision conduit à des transformations plus limitées, centrées plus exclusivement sur le respect de la norme orthographique et grammaticale. Les effets du travail en binôme sont aussi très significatifs : accroissement du temps consacré à la tâche ainsi que du nombre de transformations proposées, lesquelles correspondent généralement (mais pas toujours) à une

amélioration des productions. Quand ce n'est pas le cas, les expérimentateurs notent l'intérêt pris par les élèves qui s'investissent de façon très active dans le travail demandé.

L'intérêt de débattre

Triantafillia Kostouli s'intéresse à l'élaboration d'une perspective partagée dans la conduite d'une tâche d'écriture. Pour elle, la construction d'une culture commune à la classe par la fréquentation des écrits et la négociation sur leur production ne se limite pas à l'appropriation des codes de l'écrit mais englobe un ensemble de ressources sémiotiques et de scénarios interactifs. Si l'influence des interactions autour des activités d'écriture est bien connue, on connaît moins les caractéristiques des interactions utiles à la construction de la littératie. Les genres textuels et le types de situations proposées semblent jouer un rôle déterminant. Trois modalités descriptives permettent de caractériser la construction de savoirs socioculturels : l'échafaudage des représentations émergentes (*scaffoldings*), la participation guidée, ou encore l'apprentissage collaboratif. Pour cet auteur, la notion d'échafaudage ne peut être comprise que comme une variante de la collaboration et plutôt que de s'intéresser, dans une séance, à l'insertion des informations nouvelles, le chercheur (et l'enseignant) devrait s'attacher à décrire comment le déjà-là est redéfini et négocié par les élèves. L'expérimentation concerne deux classes de milieux différents. Le dispositif retenu est identique : les séances d'écriture multiplient essais et relectures en favorisant des interactions orales au cours desquelles un certain nombre de variables et de composantes textuelles sont soumises à la négociation. La séquence d'écriture ainsi proposée sur 5 séances voit se succéder deux séances de lecture et d'analyse de textes (des contes de fées ou des extraits), une séance de production de texte, un débat sur les productions des élèves puis une réécriture. La question est de savoir si les élèves établissent des liens d'une séance à l'autre (et au cours d'une même séance) entre leur production et les critères développés à l'oral. L'analyse des données ainsi recueillies montre que l'enseignante qui intervient plus souvent dans la classe de milieu populaire qu'avec les élèves de la classe moyenne, infléchit son discours au cours de la séance et d'une séance à l'autre pour intégrer les mots ou les thèmes de ses élèves. Devant un public plus favorisé, la parole est mieux partagée entre les enfants et l'adulte, mais un petit groupe occupe une fonction dominante et les acquisitions ou les mises en relation sont loin d'être garanties auprès du plus grand nombre. L'intérêt du débat (« writing conference ») n'est pas remis en cause mais les données recueillies montrent clairement que tous les enfants ne profitent pas de la même façon de ce dispositif.

L'invention des genres

Mettre l'accent sur une approche de l'écriture à partir de ses genres (l'école primaire anglaise distingue six « types de textes »), ne peut qu'accentuer le pouvoir de l'enseignant dans la classe parce qu'il est le seul à disposer des critères d'acceptabilité ou de réussite d'une production marquée par son appartenance générique. Debra Myhill (« Prior knowledge and the (re)production of school written genres ») note qu'une pédagogie de l'écrit fondée sur l'acquisition des genres peut valoriser à l'excès une représentation de l'écrit limitée à l'espace scolaire. L'étude d'un très important corpus de productions d'élèves d'âge varié montre que l'explicitation des règles génériques détachée de la compréhension effective de leur usage conduit à des productions médiocres où des règles sont appliquées de façon mécanique. Pour l'auteur, la maîtrise des échanges verbaux écrits construite en dehors du contexte scolaire est plus déterminante que les enseignements explicites. Un deuxième corpus permet à l'auteur d'attirer l'attention sur les usages graphiques ou plastiques de la page par les élèves. Alors que la pédagogie traditionnelle ne prend pas en compte l'espace de la page comme élément signifiant,

Debra Myhill montre que la dimension iconique du texte ou de la page est très tôt repérée par les élèves qui l'intègrent assez facilement dans leurs usages plus spontanés de l'écrit. La maîtrise des genres ne passe pas, selon elle, par l'identification et la reproduction de techniques : les élèves peuvent réinventer les genres avec une intelligence totale des relations nécessaires entre la forme et le sens dans un souci de communication. Pour l'auteur, une pédagogie qui explicite des critères de production est davantage une pédagogie de la reproduction qui ne prend pas appui sur les ressources de la créativité. L'explicitation des représentations et leur réorganisation est une étape nécessaire.