

# De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états

Colloque international 12 novembre 2008 - 15 novembre 2008 (IUFM Poitou-Charentes, site de Poitiers)

**Pour présenter ce colloque très diversifié, démultiplié même dans ses pistes de recherches et d'analyses, nous reprenons les arguments des organisateurs de cette manifestation à double-voix :**

pour la France : **Jacques BOUCHAND et Denis ALAMARGOT** (IUFM & GDR CNRS 2657, U. de Poitiers)

et pour le Québec : **Isabelle CLERC et Céline BEAUDET** (U. Laval & U. de Sherbrooke, Québec)

Si depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux de recherche ont permis de mieux comprendre les multiples facettes de l'apprentissage de la lecture, ce travail commence seulement à se mettre en place pour l'écriture. Il s'agit, pour les organisateurs, de soutenir cette entreprise, et de contribuer à la dynamique de recherche en production écrite.

Des études pointent régulièrement le niveau insuffisant de la maîtrise de l'écrit, quant à l'orthographe, quant à la qualité de l'expression, et cela, jusqu'au lycée ou à l'Université. Les enseignants se sentent souvent désarmés, en tout cas peu outillés, pour aider autrui à investir le monde de l'écrit, à le comprendre, à s'y sentir à l'aise, à y être performants.

Le développement de l'écriture est sous la triple dépendance des capacités de l'apprenant, de l'efficacité des méthodes didactiques et pédagogiques utilisées et de la culture dans laquelle et pour laquelle l'écriture doit être maîtrisée. Analyser ces trois facteurs et leurs interactions possibles nécessite une approche comparative d'ampleur, impliquant de croiser des analyses psychologiques, éducationnelles et sociologiques ; approche que les organisateurs ont voulu situer dans une perspective internationale extrêmement stimulante.

Maîtriser la langue écrite, c'est, au delà du code, maîtriser des contextes d'usage, des fonctionnalités sociales de l'écrit. L'utilisation d'Internet a contribué à un développement considérable de la communication écrite, qu'elle soit familiale, administrative ou professionnelle. Et de fait, l'« illettrisme » est une source importante d'inégalités culturelle, sociale, professionnelle....

La question des conditions d'acquisition de cette maîtrise diversifiée de l'écriture est donc cruciale, et interroge tout particulièrement celle de son enseignement, dont les difficultés sont réelles.

*Psychologues, sociologues, didacticiens et praticiens, écrivains venus d'Amérique du Nord et du Sud, d'Europe du Nord et du Sud, intéressés par les questions de production écrite, ont fourni des contributions sur l'ensemble des thèmes suivants :*

- *Les processus cognitifs dans l'apprentissage de la production écrite*
- *La comparaison de systèmes éducatifs en matière d'apprentissage de la production écrite*

- *Les difficultés et troubles de l'apprentissage de la production écrite*
- *La place du rapport à l'écriture dans le développement des compétences du scripteur*
- *L'adaptation des dispositifs d'enseignement de la production écrite à la spécificité des publics et des contextes d'enseignement*
- *La maîtrise de la production écrite comme moyen d'insertion sociale*
- *Des pratiques éducatives innovantes pour l'apprentissage de la production écrite*
- *L'écriture dans le monde du travail*
- *Le développement de l'expertise en production écrite*

Les pré-actes de ce colloque (version PDF) sont disponibles en ligne à l'adresse ci-dessous

<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article841>

Pour notre part nous fournissons ici un complément d'informations sur les conférences et conférenciers invités dont les textes n'ont pas été traduits. Nous proposons, de manière complémentaire, dans nos « Dossiers » des comptes-rendus d'ouvrages tout récents de certains des contributeurs. Nous terminons par une brève synthèse des innovations de ce colloque.

### **Présentation des conférences non traduites en français**

- **Steve GRAHAM & Karen HARRIS**

- **Steve GRAHAM**, professeur à l'Université de Vanderbilt, Nashville au Kansas, à l'école de journalisme, est spécialiste de l'étude du développement de compétences scripturaires. Ses recherches se nourrissent de méthodes empruntées aux sciences expérimentales afin de déterminer des « lois » de l'écriture. En dépit des limites d'une telle approche, il a mis en œuvre dans ses cours de journalisme ces lois afin d'améliorer les performances de ses étudiants et a mesuré les effets de ses conceptions auprès d'autres enseignants.

La règle d'écriture pourrait ainsi se ramener à une prescription à visée mnémotecnique : S.T.O.P.

Suspendre son jugement

Tendre vers un « point de vue »

Organiser ses idées

Planifier son développement en écrivant

En ce qui concerne la stratégie du résumé, les règles consisteraient à éliminer la matière inutile du texte à résumer, à éliminer les informations redondantes, à trouver un mot qui en explicite plusieurs, à trouver un mot qui en remplace plusieurs, à inventer un nouvel agencement du texte.

Sur le plan pédagogique, S. GRAHAM prône l'entraide entre pairs notamment pour la planification et la révision des brouillons ; il donne des objectifs et des consignes précises afin d'établir clairement les buts visés par le travail d'écriture ; il favorise l'utilisation de logiciels de traitement de textes ; il apprend à construire des phrases plus complexes et plus sophistiquées ; il vise à une efficacité de l'écrit dans des contextes divers mais livré à une

vraie audience, faisant écrire pour de vrais lecteurs afin de rendre les scripteurs responsables du projet d'écriture ; il oblige ses étudiants à expliciter leur activité et à décrire leur stratégie ; il leur propose une étude de modèle relatif à leur écrit ; enfin il demande à ses étudiants d'utiliser l'écriture comme un outil pour apprentissage se rapportant à un contenu thématique quelconque. Puis il incite à une réflexion systématique sur les effets de la grammaire et du style : avec un public en difficulté il s'attache à enseigner l'orthographe et veille à l'utilisation systématiquement des paragraphes en proposant une phrase de conclusion ou un marqueur de transition pour toute nouvelle phase du développement de la pensée.

Pour tous il s'agit de consacrer du temps à l'écriture et aux diverses facettes de l'apprentissage, de travailler l'écrit en tant que processus. Il n'y a pas de hiérarchie des pratiques, mais l'enseignant doit expliciter, assister et guider, donner des supports variés pour amener l'étudiant à être productif et autonome. L'enseignant doit savoir adapter les instructions officielles aux niveaux et besoins individuels des étudiants, être enthousiaste par rapport à l'écriture afin de faire comprendre que chaque compétence acquise améliore la maîtrise de l'écriture.

Il ne s'agit pourtant pas pour S. GRAHAM d'affirmer que la pratique observée dans le cadre de cette étude, et qui a donné de bons résultats en termes d'amélioration des écrits, puisse fonctionner tout le temps. Il ne s'agit pas non plus de déterminer qui devrait adopter cette pratique mais de recenser des données d'ordre général pouvant servir de recommandations pour les étudiants.

- **Karen R HARRIS** professeur à l'Université de Vanderbilt au Kansas travaille en partie avec Steve GRAHAM, elle est une spécialiste mondiale de l'écriture, sa bibliographie est très conséquente. Elle veut proposer des outils à destination des élèves en difficulté mais elle élargit désormais sa réflexion vers la démarche d'apprentissage en général.

Tous les enfants scripteurs ont les mêmes difficultés à savoir comment générer du contenu, à organiser leur composition, à formuler leurs idées, à exécuter des procédés d'écritures, à réviser leur texte. K. HARRIS veut développer chez les élèves – en difficulté notamment - des mécanismes d'autorégulation dans les mécanismes de production écrite.

Face à l'écrit les difficultés d'apprentissage sont imputables à :

. un manque de connaissances concernant l'écriture et ses processus, mais comme les élèves sont conscients de l'acte d'écrire, ils peuvent surestimer leur habileté.

. une difficulté d'idéation

. une absence de planification de leur travail ou du texte à produire

. un engagement dans des stratégies de connaissances *rapportées* et non pas de connaissances propres

Karen HARRIS propose une remédiation expérimentale qui vise à aider les élèves à :

. organiser les buts et sous-but de l'activité

- . puiser à un réservoir riche de ressources cognitives et de stratégies
- . enrichir leur connaissance des modèles des différents genres d'écriture
- . être sensibles aux fonctions d'intention de leur écriture et aux besoins de leur audience, les entraîner ainsi à se décentrer en direction du lecteur.
- . à utiliser des procédures d'autorégulation efficaces tout au long du processus d'écriture. Le processus d'écriture (qui se charge en mémoire de travail) comprend la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

Pour cela il faut aider les élèves à construire des *ponts*, en se centrant sur l'apprenant et s'attacher à l'interaction maître/élève, en mettant l'accent sur le sens de l'écrit produit par l'élève.

La question qui se pose est : qu'est-ce que bien écrire ?

Si les « bons » rédacteurs élaborent un texte qu'ils révisent régulièrement et pensent à une fin crédible, les élèves en difficulté, en amont de l'activité d'écriture mésusent de la consigne (ou l'ignorent), en aval de l'activité d'écriture ne pensent pas à se relire, cherchent par exemple à écrire plus « gros » pour que cela prenne de la place, confondant quantité et qualité.

Les élèves en difficulté ont à gérer des obstacles supplémentaires en matière d'affects, en matière de comportements et de cognition, que le maître doit prendre en compte.

Les prémisses de la remédiation SRSD (SRSD = développement de stratégies d'autorégulation) posent la nécessité d'une approche qui s'adresse aux affects individuels et aux besoins cognitifs individuels. Ce qui requiert une attention plus soutenue à l'enfant, exige de discuter avec lui pour lui montrer ses progrès.

Les critères généralisables en matière d'autorégulation sont :

- . Elaboration des buts
- . Observation de ses propres progrès
- . Apprendre par soi-même
- . Se motiver et se féliciter
- . apprendre la gestion de l'environnement de l'écrit L'environnement de la tâche comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même, c'est-à-dire les thématiques abordées, le destinataire, la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, dès qu'il est créé, objet extérieur au processus lui-même
- . recourir à l'imagerie

Les élèves ont besoin de parler, ils tiennent un tableau de bord du travail personnel à la maison. Ce fonctionnement augmente leur attention, augmente leur motivation, et les entraîne

au « self-monitoring » quand ils analysent eux-mêmes leur production et ensuite comparent les résultats obtenus. Ils s'interrogent eux-mêmes « qu'est-ce que j'ai à faire ici ? » « Est-ce que je suis à la conclusion, à la première étape ? » Une stratégie de détection et correction d'erreur, d'autoévaluation se met en place, puis une pratique de self control : « ne t'inquiète pas si... », qui va amener une restauration de l'estime de soi (« récompense-toi ») toujours encouragée par le maître.

Pour faciliter l'interaction avec le lecteur la SRSD se fonde sur un contrat appelé « Tree Power »

Elève :

Maître :

P Pick my ideas=trier mes idées

T Topic sentences =phrases d'introduction

O Organize my stock

R réservoir

W Write and say

E Explain your reason= explicitation

E Explain

R Read

E Evaluation

La dernière phase consistera en une modélisation continue des productions et enfin une mémorisation de la stratégie qu'il faudra soutenir par une pratique régulière guidée par le maître.

On le voit ces deux communications cherchent surtout à évaluer les effets de démarches pédagogiques, résultats que ces chercheurs ont quantifié statistiquement par des pourcentages de réussite. Ils souhaitent tous deux dialoguer avec des enseignants de tous horizons sur ces pratiques et recommandations afin de progresser ensemble sur ce champ de recherches.

La base de données Graham-Harris est consultable en ligne (ZITA). La SRDS a pour effet d'améliorer la rapidité de mise en activité des élèves et leur maîtrise de l'écrit, mais elle exige de la part des enseignants un travail d'équipe pour mettre en pratique la SRDS dans toutes les disciplines. La SRDS n'est pas une panacée car elle repose sur un processus complexe. L'Université Vanderbilt a mis en ligne un certain nombre de ressources à l'intention des enseignants <http://www.iris.peabody.vanderbilt.edu/index.html> et <http://www.shop.ascd.org/>

- **Virginia W. BERNINGER**

Virginia BERNINGER est professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de Washington. Elle étudie les phénotypes de la lecture fonctionnelle et des systèmes d'écriture chez des enfants souffrant de dyslexie, de dysgraphie. Son équipe de recherche très pluridisciplinaire a étudié plusieurs approches des lecteurs et des écrivains « à risque » ou ayant un trouble du langage, utiles à aider les éducateurs et psychologues. Elle a proposé de modifier le modèle HAYES et FLOWER en intégrant l'orthographe. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) sert de point de référence à de nombreux travaux. [http://www.unifr.ch/ipg/data/theorie/ecriture/modele\\_Hayes\\_Flower/modeles\\_Hayes\\_Flower.html](http://www.unifr.ch/ipg/data/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html). Ces deux auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite.

Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions.

Dans le cadre de ce colloque, Virginia BERNINGER s'intéresse à l'apprentissage d'une langue commune au Québec et à la France dans des contextes culturels différents. Elle s'attache aux effets de la langue des signes et du symbolisme pour rappeler qu'une langue s'apprend par les sens, deux sens récepteurs, la vision et l'ouïe ; deux sens émetteurs la bouche- appareil phonatoire et les mains. La recherche cognitive s'intéresse aux problèmes de l'apprentissage du français dans un contexte anglo-saxon, qui est la langue des vainqueurs. Dès lors des mots de français vont passer dans l'américain et des mots américains dans le français du Québec. Au niveau de l'orthographe cela suscite des perturbations que Virginia BERNINGER envisage de traiter à partir de l'étude des zones du cerveau stimulées. On constate que chez les enfants dyslexiques et dysgraphiques, ce sont des zones du cerveau qui ne devraient pas être stimulées qui le sont, il y a inversion des hémisphères cérébraux actifs. Elle envisage une remédiation par un traitement morphologique visant à remettre l'activité cérébrale dans l'hémisphère « convenable » à partir de la stimulation des zones impliquées dans des activités relevant de la phonologie, la morphologie, et de l'orthographe.

On peut comprendre à partir de ces trois conférences combien les approches des problèmes de l'écriture sont divers, et combien les recherches américaines, surtout en psychologie de l'éducation, contrastent avec les traditions françaises plus humanistes, qui ne classent pas la dyslexie comme un handicap ou une maladie. Avec une perspective moins neuro-scientifique et déterministe que celle de Virginia BERNINGER, en France, ce seraient les travaux de Denis Alamargot - sur le dispositif « Eye and pen » qui étudie l'activité visuelle et graphomotrice durant l'activité d'écriture -, voire ceux de Michel Fayol - qui interrogent les régularités graphotactiques propres à une orthographe – qui s'apparenteraient le plus à la recherche anglo-saxonne. Une grande partie des communications du colloque est relative aux sciences du langage et à l'apprentissage de l'orthographe.

On perçoit bien les différences voire les conflits herméneutiques selon que l'on envisage la phénoménologie de l'écriture comme relevant d'une mécanique biologique, d'une esthétique, d'une grammaire, ou d'une ontologie. A l'opposé de l'approche de Virginia BERNINGER, on peut se référer à celle de Jacques BRODAL, qui pourtant travaille avec des publics similaires à ceux qu'étudie Virginia BERNINGER, et dans le même but. Reprenant une citation d'Henri MESCHONNIC, « *Est sujet celui qui produit du sujet* » Jacques BRODAL défend l'idée de la métamorphose du sujet écrivant : l'écriture, libre, participe de la subjectivation sociale et individuelle, elle est un acte d'humanisation.

### **Innovations de ce colloque**

Parmi les nouvelles recherches exposées lors de ce colloque, nous signalons l'atelier relatif aux pratiques innovantes (Laurence PASA, Serge RAGANO), qui analyse les apports de l'écriture experte en direction de l'écriture débutante (Olivier LUMBROSO), et les apports d'une attention à l'écrit en mathématiques (Anne CAMENISH, Serge PETIT). Il s'agit aussi de tirer parti des études sur la génétique des textes, de l'apport des études sur les manuscrits d'écrivain (Sabine PETILLON) ou de l'apport des études des écritures intermédiaires, - comme les notes et carnets de travail préparatoires à un compte rendu scientifique par Claude Bernard ou Benveniste -, pour comprendre le processus d'écriture (C. BRIVES, V. CHEPIGA, C. GARCIA-DEBANC, C.DOQUET-LACOSTE, C. LEBLAY, J-L LEBRAVE, I. FENOGLIO, M-F PATTE, A. PIOLAT). Le Canada, qui réforme son système éducatif en

2009, développe des Writing Centres (R. et H. GRAVES) [http://io.uwinnipeg.ca/~cawtutor/Writing\\_Centres/Canadian\\_Writing\\_Centres.html](http://io.uwinnipeg.ca/~cawtutor/Writing_Centres/Canadian_Writing_Centres.html) dévolus à mettre à niveau des étudiants soit étrangers soit ayant besoin d'un étayage dans le domaine de la langue et de la communication, et les enseignants s'interrogent sur la manière de gérer efficacement l'hétérogénéité. Les chercheurs se demandent comment apprendre à devenir un bon scripteur, et reprennent le débat de l'enseignement de la cohérence textuelle (Odette GAGNON, Céline BEAUDET, Lorraine PEPIN, et Bernard COMBETTES pour la France).

En ce qui concerne l'apport des technologies à l'écriture (GDR CNRS 2657) il est abordé sous l'angle de la psychologie et des sciences du langage (Franck GANIER et Sylvie PLANE) avec des comptes rendus de recherches expérimentales (Jacques CRINON et Brigitte MARIN). Marie-Claude PENLOUP et Fabien LIENARD veulent prolonger la recherche RMInternet en s'intéressant à la population décrite comme marginalisée (dans la précédente étude de LIENARD, 2007), et mise en situation, cette fois, de communication électronique synchrone (clavardage, tchat) pour laquelle la « faute » est perçue comme une simplification scripturale volontaire et n'altère pas la qualité de la communication. Ces scripteurs vont vivre différemment la fracture numérique et se découvrir, grâce à elle, une compétence communicationnelle ignorée.

Enfin la sociologie de l'écriture, touche à l'anthropologie de l'écriture avec les recherches en cours (CNRS EHESS) relatives aux écrits urbains, qui obligent à un décloisonnement disciplinaire et à interroger le milieu dans lequel l'acte d'écrire se produit (Béatrice FRAENKEL); ou analyse les évolutions du droit à la formation professionnelle en s'inquiétant des exigences de production écrite du dispositif « Validation des Acquis de l'Expérience », très défavorable aux personnes à faible bagage scolaire ou peu apte à un retour sur soi (Marie-Hélène JACQUES).

Finalement, aussi complexe que le microcosme de notre corps et de notre esprit, l'écriture ne parvient à se saisir qu'au travers d'éclats de savoirs et participe d'un irréductible mystère humain. Si l'approche intuitive, interactive souvent, du sujet écrivant peut se concevoir dès lors, cela ne veut pas dire pour autant qu'elle soit la seule valable, et ce colloque a fait la démonstration de la richesse et de la variété des apports fondamentaux de la recherche sur ce terrain.

Rédactrice Martine Watrelot EF2L