

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.

I. 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.

1. 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, Kihara 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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).

5. 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 Glopper (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 Gérout, 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.

II. Stratégies et travail sur le texte

1. 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.

2. 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).

III. Langage écrit, personne, société

1. 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 (Taveron, 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.

2. 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.

3. 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 littéracié 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.

4. 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-Debanc, 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, 2006¹).

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.

¹ Tout en soulignant l'importance, nous renverrons ici à la note spécifique consacrée à l'écriture dans les disciplines.

IV. 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 pédagogique².

V. Pour conclure

² 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.

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 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'héritage. 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. & BILLET, 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.

ROSSIGNOL I. (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, remploi 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.