Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier

Stéphane COLOGNESI[*] et Silvia LUCCHINI[**]

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016, à paraître). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance, 2*.

RESUME

Comment faire acquérir aux élèves la capacité de rédiger des textes ? Comment leur permettre de développer des habiletés scripturales ? Il s'agit d'un objectif majeur de l'enseignement de la langue, qui « devrait être l'affaire de tous les enseignants dans une école étant donné le rôle crucial [que la compétence scripturale] joue pour l'apprentissage et pour s'épanouir socialement » (Lord, 2009, p.3).
Notre article a l'ambition de montrer l'effet de deux dispositifs qui visent l'acquisition de la compétence scripturale chez des élèves fréquentant le troisième cycle de l'école primaire (10-12 ans) : le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et l'atelier d'écriture (Bing, 1983 ; Boniface, 1992 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010).
Pour ce faire, nous développons dans un premier temps ce que nous entendons par compétence scripturale à l'intérieur du processus de production de textes à l'école fondamentale. Dans un second temps, nous délimitons les deux dispositifs de manière isolée, puis nous les mettons en lien autour de leurs ressemblances et différences. Dans un troisième temps, nous définissons nos questions et hypothèses de recherche, les aspects méthodologiques et présentons les outils de recueils de données pour, dans un quatrième temps, effectuer l'analyse des résultats visant à mettre en avant lignes de forces et faiblesses des deux dispositifs. Enfin, en guise de conclusion, nous reprenons nos hypothèses de recherche et exprimons comment nous y avons répondu pour ouvrir sur d'autres questions.
MOTS CLES : COMPETENCE SCRIPTURALE – PRODUCTION D'ECRIT – CHANTIER D'ECRITURE – ATELIER D'ECRITURE

[*] Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP - Place Cardinal Mercier 10 bte L3.05.01 à 1348 Louvain-la-Neuve ; stephane.colognesi@uclouvain.be
[**] Université catholique de Louvain, Faculté de philosophie, arts et lettres, IACS - Place Blaise Pascal 1 bte L3.03.32 à 1348 Louvain-la-Neuve ; silvia.lucchini@uclouvain.be

ABSTRACT

How to get pupils to acquire the capacity of writing texts ? How to allow them to develop scriptural competencies ? It is a major objective for the teaching of a language, which « should be the business of all teachers in a school, since the crucial role [that scriptural competency] plays in the learning process and in allowing one to thrive socially (Lord, 2009, p.3).

Our article has the ambition to demonstrate the effects of two systems that aim to promote acquiring scriptural competency for children in the third cycle of primary school (10 – 12 years) : « le chantier d'écriture » (Jolibert, 1988) and « l'atelier d'écriture » (Bing, 1983 ; Boniface, 1992 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010).

To do this, first we develop what we understand with « scriptural competency » within the process of producing texts in primary school. Secondly, we define the two methods in an isolated manner and thereafter we will bring them together to evaluate their similarities and their differences. Thirdly, we define the questions and hypotheses for our research, the methodological aspects and we present the tools for gathering data. Fourthly , the results will be analysed in order to show the strengths and weaknesses of both methods. Finally, we will conclude by going back to our research hypotheses and questions. We will express how we have answered them in order to round up, putting forward new questions.

KEY-WORDS : SCRIPTURAL COMPETENCY – PRODUCING WRITINGS – WRITING CONSTRUCTION PROJECT - CHANTIER D'ECRITURE – WRITING WORKSHOP - ATELIER D'ECRITURE

INTRODUCTION

Les professionnels de terrain se disent souvent peu outillés pour travailler l'écrit avec leurs élèves, sont découragés par les corrections inhérentes aux temps d'écriture et constatent que les élèves ne transfèrent pas les matières enseignées dans leurs productions. Des didacticiens tels que Tisset et Léon (1992) et Bucheton (2014) font le même constat. Du côté des élèves, les séances d'écriture semblent également difficiles à gérer. Certains sont pris de panique dès qu'il s'agit d'écrire. D'autres, qui produisent dès qu'on leur propose un incitant, restent perplexes quant aux rétroactions reçues à l'issue de leur texte.

Comment dès lors faire acquérir aux élèves la capacité de rédiger des textes et leur permettre de développer leur compétence scripturale ?

Cet article met en exergue les résultats de la comparaison de deux dispositifs d'écriture (atelier d'écriture ou chantier d'écriture) dans la formation des compétences rédactionnelles chez des élèves de 10-12 ans. Les deux formes pédagogiques ont été choisies pour leur ancrage dans une « tendance » d'apprentissage de l'écrit : le chantier se rattache aux ingénieries didactiques qui ont l'ambition d'outiller le scripteur, grâce à des activités structurées, pour qu'il améliore sa production; tandis que l'atelier s'inscrit dans les projets d'écriture inventive et créative.

1. Revue de la question : produire et réviser des textes

Si l'on suit les conceptions de Hayes et Flower (1981) et de Fayol (2007), dès qu'un scripteur se met à produire un texte, il engage trois composantes : la planification, la mise en texte, le retour sur le texte. Ces trois opérations interviennent sans cesse pendant la production. Il ne s'agit donc pas d'une conception linéaire de l'écriture, mais bien itérative, où une constante récursivité se marque, mettant en jeu trois dominantes du monde du rédacteur : le contexte de la tâche (les paramètres de la situation de communication), les connaissances préalables de l'écrivant (éléments par rapport au thème abordé, au plan d'écriture, aux conventions socioculturelles, ou aux aspects situationnels) et le processus d'écriture lui-même.

1.1 Flower et Hayes : le modèle fondateur

1.1.1 La planification

Pour Flower et Hayes (1981), la planification est « une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte ». A cela, Garcia-Debanc (1986) ajoute que cette étape « consiste à définir le but du texte et à établir un plan-guide de l'ensemble du texte ».

La planification est dès lors l'étape où l'écrivant envisage trois aspects, relatifs à l'organisation d'ensemble de son écrit (Cavanagh, 2006) :

- les questions relatives à l'intention de communication (et donc les paramètres de la situation communicationnelle), puisque toute production est guidée par la prise en compte des éléments de la situation de communication : qui écrit, à qui, dans quelle intention, selon quel statut, en vue de quels effets, etc. ;
- les idées que l'auteur veut faire passer. On entre donc dans l'élaboration des contenus à véhiculer dans la production. Coen (1997), mentionne à ce propos que cette étape de la planification se déploie en trois sous-processus : la conception, l'organisation et le recadrage. D'après lui (1997, p. 396), la conception « permet au scripteur d'aller puiser dans sa mémoire à long terme les informations qu'il juge nécessaires pour produire le texte » ; l'organisation «donne l'occasion de trier l'information selon des critères propres : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes… » ; tandis que le recadrage « permet d'évaluer la pertinence des deux processus en fonction des buts fixés » ;
- le format que prendra le texte à produire, puisque le genre d'écrit guide son organisation générale. Notons que ces silhouettes, superstructures pour Jolibert (1988), aussi appelées schémas textuels prototypiques par Adam (1992), plans d'écriture intériorisés par Hayes et Flower (1983) ou encore configuration de connaissances, jouent un rôle déterminant dans la mesure où ils permettent au scripteur de prioriser les informations impliquées dans sa tâche de production (Cavanagh, 2006)

1.1.2 La mise en texte

La mise en texte, selon Garcia-Debanc (1986), correspond à la phase de rédaction proprement dite et à la mobilisation des compétences morpho-syntaxiques, sémantiques et textuelles du scripteur. Il s'agit dès lors des choix relatifs au découpage du texte, aux procédés de reprises, aux aspects lexicaux, syntaxiques, temporels, etc.

De cette façon, la **mise en texte** active le besoin de créer de la cohérence entre les phrases et dans la phrase. A cela s'ajoute une difficulté supplémentaire : celle de l'orthographe étant donné la non-automatisation de certaines connaissances et le fait que la transcription des mots ne peut pas uniquement reposer sur la forme orale.

L'écrivant est donc amené, pendant sa mise en texte, à considérer que :

- le texte a une cohérence d'ensemble assurée par une suite de phrases liées entres-elles ;
- chaque phrase est construite en fonction de balises lexicales (choix des mots), morphologiques (variations) et syntaxiques (structure de la phrase et des groupes qui la composent) ;

- les mots – unités minimales de la phrase – sont constitués de relations entre les graphèmes et les morphèmes.

1.1.3 Le retour du texte, la révision

Pour Garcia-Debanc (1986, p. 28), l'étape de révision concerne la relecture et la finalisation du texte. Ainsi, le retour au texte « consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte » (Fayol, 2007, p. 23) pour ensuite effectuer la mise au net en prenant en compte que le texte ne peut se passer d'être mis en page.

Produire un texte ne se fait pas en une fois : il est fait de multiples retours via des réécritures globales ou partielles. Par ailleurs, le travail des réécritures met en exergue une orientation de travail axée sur le processus d'apprentissage, le cheminement de l'élève plutôt que sur la finalité ou le produit fini, dont on a souvent des difficultés à analyser l'origine du dysfonctionnement (on constate que le texte ne fonctionne pas mais on ne sait pas quelle a été la rupture chez le scripteur). De plus, la réécriture favorise l'autocorrection et diminue la surcharge cognitive du scripteur (Niwese, 2010). Dans cette optique, l'erreur devient un tremplin à l'apprentissage, idée chère à Astolfi (1997).

1.2 Kellogg : un autre regroupement des processus rédactionnels

Bien qu'il se situe en production écrite pour les adultes, le modèle de Kellogg (1996) est intéressant en ce sens qu'il propose une autre manière de structurer les processus rédactionnels, la formulation, l'exécution et le contrôle, en lien avec les ressources de la mémoire de travail. Selon Piolat (2004, p. 69), « pour l'essentiel, les caractéristiques fonctionnelles des processus et leurs interrelations sont du même ordre que celles de Hayes et Flower ». Kellogg (1996) se différencie néanmoins dans les composantes relatives à l'exécution.

La formulation est la phase la plus couteuse en termes de mémoire de travail puisqu'elle mobilise les composantes de planification et de mise en texte exposées *supra*. En effet, le scripteur va planifier son travail, ce qui « consiste à déterminer des objectifs pour des actions, trouver des idées relatives à ces objectifs, et à les structurer de façon à guider les actions futures » (Kellogg, 1998, p. 108). Cette phase de planification (*planning*) débouche sur ce que Kellogg appelle la traduction (*translating*), qui renvoie aux processus linguistiques que l'écrivant active pour traduire son idée en un message écrit.

L'exécution, qui implique le système moteur, comprend le processus de programmation (*programming*) qui est sollicité et l'exécution graphique / motrice (*executing*) qui est, quand elle est automatisée, très peu couteuse puisqu'elle ne

nécessite aucun traitement en mémoire, étant entendu que ce cout varie selon le niveau d'expertise et de développement du sujet.

Le contrôle comprend deux processus : la lecture (*reading*) et l'édition (*editing*). C'est là que le scripteur effectue une relecture et un contrôle de l'ensemble de sa production.

1.3 Sept composantes spécifiques dans le processus de production d'un texte : le modèle de la compétence scripturale

Pour pouvoir passer par ce processus de rédaction, l'écrivant active une série de composantes inhérentes à la compétence scripturale. Dabène (1991 p. 15) les identifie comme pouvant être analysées en fonction de trois pôles co-existants :

- les savoirs linguistiques (savoirs sur la langue) ; sémiotiques (fonctionnement du signe renvoyant à la langue : calligraphie, typographie, organisation de « l'aire scripturale », etc.) ; socio-pragmatiques (en références aux spécificités d'une situation de communication, aux fonctions sociales de l'écrit) ;
- les savoir-faire textuels (cohérence textuelle : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- les représentations (conceptions qu'a un scripteur à propos de l'écriture). Barré-De Miniac (2000) parlera de rapport à l'écriture tandis que Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) utiliseront la notion de rapport à l'écrit en indiquant qu'il s'agit d'« une relation de sens et de signification (au sens vygotskien) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit dans toutes ses dimensions ».

Lord (2009) ajoute, dans la catégorie des savoirs, trois composantes : générique (connaissances liées à l'écriture des genres textuels), textuelle (savoirs permettant d'assurer la cohérence et la progression textuelle) et encyclopédique (connaissances pour écrire sur un sujet donné).

Pour notre part, aux savoirs et savoir-faire textuels, nous ajoutons volontiers une catégorie relative au savoir-graphier renvoyant aux aspects graphiques (relations entre les graphèmes et les morphèmes) et aux savoirs matériels - ou une partie des savoirs sémiotiques de Dabène – (outils, tracés des lettres, …).

Le Tableau 1 propose une mise en lien des composantes de la compétence scripturale que nous avons envisagées dans notre recherche (savoirs, savoir-faire textuels et savoir-graphier) avec les différents niveaux textuels présentés *supra*.

Tableau 1 : Composantes de la compétence scripturale envisagées dans notre analyse

<table>
<tr><th>Aspects</th><th>Composantes spécifiques</th><th colspan="3">Niveaux de traitement du texte</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Le savoir et savoir faire textuel</td><td>Aspects socio-pragmatiques (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)</td><td>Niveau 1 : visée illocutoire – situation de communication</td><td rowspan="3">Planification</td><td rowspan="8">Révision</td></tr>
<tr><td>Aspects encyclopédiques (mondes rapportés)</td><td>Niveau 2 : élaborer des significations</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspects génériques et textuels (organisation en fonction du genre, reprise de l’information, etc.)</td><td>Niveau 3 : organisation générale du texte</td></tr>
<tr><td>Niveau 4 : cohérence entre phrases et groupes de phrases</td><td rowspan="3">Mise en texte</td></tr>
<tr><td>Aspects linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)</td><td>Niveau 5 : unités lexicales et morpho-syntaxiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Le savoir-graphier [1] – savoirs sémiotiques</td><td>Aspects graphiques : relations entre les graphèmes et les morphèmes</td><td>Niveau 6 : aspects orthographiques</td></tr>
<tr><td>Calligraphie, organisation de l’aire scripturale…</td><td>Niveau 7 : mise en page</td><td>Mise au net</td></tr>
</table>

Pour travailler l’écrit dans les classes, deux dispositifs présentent des caractéristiques en accord avec les aspects théoriques que nous avons synthétisés : les chantiers et les ateliers d’écriture.

2. Les dispositifs : les chantiers et les ateliers d’écriture

2.1 Le chantier d’écriture

Jolibert et le groupe d’Ecouen (1988, p.33) définit le chantier d’écriture comme « un module d’apprentissage. Son organisation et sa démarche doivent permettre que chacun, maître et enfant, ait des repères pour se situer, ait prise sur les aspects précis à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies à élaborer. Il engage la totalité d’une classe dans un projet d’apprentissage ».

Chaque chantier est centré sur un type de texte et constitue un travail dans la durée. Il prend sa source dans une situation problème et mobilisatrice (De Vecchi & Carmona, 2002) : écrire un texte qui correspond au projet d'écriture et qui s'inscrit dans la situation communicationnelle décidée.

[1] Pour la question des savoir-graphier et sémiotiques, voir les travaux de Zesiger (2003) pour qui l’écriture est une tâche motrice exigeante. Il récapitule les composantes graphiques à la fois dans leurs dimensions orthographiques, morphocinétiques et dans leurs dimensions spatiales et de contrôle.

Afin de surmonter les obstacles, l'enseignant organise et propose différents moments, en fonction des compétences rédactionnelles nécessaires, allant d'activités générales, complexes (le texte dans sa globalité), vers des activités plus locales, précises. Ces étayages spécifiques (Bruner, 1996) - dont le premier est centré sur le format, l'organisation générale du texte à produire et les autres sur des questions linguistiques ciblées - vont donner aux scripteurs les outils dont ils ont besoin pour améliorer leur texte, inscrivant les savoirs au service des productions, et les mettant directement en lien avec l'écrit. Une alternance est donc créée entre les phases d'écriture, d'étayage, et de réécriture.

Le groupe d'Ecouen déploie une démarche « pas à pas », commune pour tous les chantiers. Jolibert (1988) met en avant sept niveaux qui s'emboîtent comme des poupées russes et qui renvoient aux niveaux de traitement d'un texte présentés dans le Tableau 1:

« • le contexte : par quelles voies tel écrit parvient-il à son lecteur ?
• la situation de production : qui écrit à qui ? Avec quel but, quel enjeu, quel objet?
• le type d'écrit : allure générale, silhouette, support...
• la superstructure : les différents blocs de textes, le schéma typologique, l'articulation des séquences...
• la linguistique textuelle : fonctions dominantes organisatrices du langage, marques d'énonciation, cohérence sémantique et progression du texte...
• la linguistique de la phrase : ordre des mots, relations syntaxiques...
• les microstructures sémantiques et orthographiques. »

En somme, les lignes de force profilées du chantier sont dès lors une alternance du lire-écrire, un travail de la grammaire en lien avec les productions, permettant le développement des compétences dans un projet d'écriture qui a du sens pour l'élève.

2.2 L'atelier d'écriture

Comme le chantier d'écriture, l'atelier d'écriture vise à développer la production de textes. Mais là où le chantier propose une trame assez stricte et des structurations apportées par l'enseignant, l'atelier se veut moins scolaire, moins ou pas centré sur un objet d'apprentissage déterminé au préalable par le formateur. On compte ici sur le groupe, les commentaires et réactions de tous les auteurs sur la production de chacun.

A cet effet, au départ d'une consigne destinée à libérer la créativité et l'imaginaire, c'est dans le plaisir d'écrire que les habiletés scripturales sont activées.

Niwese (2010) balise les ateliers d'écriture et rend visible ce qu'ils peuvent apporter en situation scolaire. En se basant notamment sur les ouvrages de Boniface (1992), Bing (1983), André (1989), il en propose une synthèse intéressante et évoque que les ateliers se déploient en plusieurs étapes, hiérarchisées et interdépendantes.

La première étape permet à l'écrivant de s'engager dans la tâche d'écriture à partir d'un incitant qui fait naître la motivation. Ainsi, équipé de cette consigne de départ, le scripteur peut se mettre en projet d'écrire, avec une idée claire de sa visée, de l'intention qu'il va poursuivre lors de sa rédaction.

Une fois la motivation acquise, l'apprenant se met à produire, en fonction de l'incitant proposé. Cette étape peut se vivre individuellement ou parfois en groupe, bien que l'écriture soit un processus personnel.

Les écrits ainsi construits, vont être proposés au groupe. Ce temps de partage s'annonce important puisqu'il confronte le lecteur-auteur au jugement des autres. C'est aussi un moment de l'émotion qu'il faut savoir manier. Le contenu des retours dépend de la tendance dans laquelle l'atelier s'inscrit. Alors que dans certains cas, les commentaires sont centrés sur le texte, dans d'autres, on peut ne pas parler du texte. Les commentaires faits au texte visent à permettre à son auteur de l'améliorer. C'est en tous les cas par le biais de ces commentaires qu'un travail et une réflexion sur la langue vont avoir lieu.

Il s'agit de prendre conscience des remarques des autres, et de les exploiter pour améliorer sa production, par le biais d'une réécriture. Ainsi, chacun est invité à revoir son texte en prenant en considération les idées, les ajouts, les critiques pour affiner les éléments qui le nécessitent ou appuyer les aspects positifs du texte.

2.3 Quelles ressemblance, quelles différences ?

A l'issue de notre exploration théorique des deux dispositifs d'apprentissage de l'écrit que sont le chantier et l'atelier d'écriture, nous pouvons dire qu'ils ont comme facettes conjointes : une tâche-déclencheur de départ (De Vecchi & Carmona, 2002; Rey, Carette & al., 2006) visant la communication, permettant au scripteur de se poser des questions sur la langue (Swain, 1995) ; des temps d'interactions sociales (Bourgeois & Nizet, 1999) (avec l'enseignant et/ou le groupe) ; une alternance entre moments de lecture et d'écriture ; un temps d'aménagement de l'écrit via des réécritures (Reuter, 2002), en fonction de feedback offerts. Dans les deux cas, on se centre sur les processus d'écriture.

La différence essentielle se situe au niveau de l'accompagnement proposé à l'écrivant pour améliorer sa production, tant au niveau de la nature de la rétroaction (spécifique ou non) que de celui qui la donne (enseignant ou les pairs).

En effet, le chantier, mettant l'accent sur l'objet d'apprentissage, permet de dégager, à partir de la confrontation des écrits des élèves entre eux et avec des modèles d'écrits, l'organisation générale à adopter, et propose des temps d'étayages contextualisés et décontextualisés. Ainsi, le feedback est spécifique et amené par l'enseignant : l'accent est porté sur une ou plusieurs systématisations linguistiques (Jolibert, 1988), qui focalisent les apprenants sur un objet d'apprentissage jugé nécessaire à la production du texte, permettant ainsi un bénéfice en termes de balises à utiliser directement dans l'écrit.

A contrario, l'atelier est produit des discussions « tous azimuts » sur le texte. L'apport n'est pas nécessairement spécifique puisqu'il est amené par les apprenants en fonction des interactions qu'ils ont entre eux à propos de la production envisagée. Dans ce cas, l'objet d'apprentissage est alors implicite mais la prise de conscience des mécanismes à mettre en place pour écrire est davantage suscitée. Il s'agit de l' « output sur l'output » mis en évidence par Swain (1995).

3. Les effets des deux dispositifs

3.1 Question de recherche et hypothèses

La question principale est de savoir si ces deux dispositifs sont en mesure de développer les composantes de la compétence scripturale par un travail sur les processus d'écriture.

A cet égard, nous formulons les hypothèses suivantes :
- la compétence scripturale, dans ses différentes composantes, est développée par les deux dispositifs ;
- les composantes qui pourront évoluer ne seront cependant pas les mêmes
    * étant donné l'enseignement explicite d'objets d'enseignement dans le chantier, on peut s'attendre à ce que les aspects linguistiques et textuels soient mieux développés ;
    * étant donné les modes d'apprentissage différents dans les deux dispositifs : les chantiers proposent, via l'enseignant, des étayages spécifiques pour travailler des objets langagiers ; alors que les ateliers se basent essentiellement sur les interactions entre pairs.

3.2. Echantillon

Notre échantillon est constitué d'élèves d'une même classe, issus du degré supérieur de l'école primaire (5e et 6e primaire en Belgique, ce qui correspond au CM2 et 6ème (collège) en France). Nous avons réparti les élèves en deux groupes. Nous avions d'abord pensé à répartir les élèves au hasard, par précaution scientifique. En fin de compte, c'est une répartition par année qui a primé, par contrainte horaire : le cours de seconde langue permet de dédoubler le groupe à certains moments de la semaine. Nous nous sommes en outre assurés que les capacités initiales des deux groupes étaient statistiquement équivalentes au départ (les résultats sont présentés plus loin). Ainsi, les cinquièmes années (10 élèves : 4 filles, 6 garçons) ont expérimenté un chantier d'écriture, et les élèves de sixième (10 élèves : 4 filles, 6 garçons), un atelier d'écriture. Onze jours ont été nécessaires pour mener le dispositif dans son entièreté.

On ne trouve pas dans notre méthodologie de groupe témoin eu égard au fait qu'un groupe est en quelque sorte « le groupe témoin de l'autre » puisqu'il ne vit pas le dispositif alternatif.

3.3. Méthodologie

Passant par l'un des dispositifs, les apprenants ont dû produire un texte descriptif, avec comme incitant à l'écriture la rédaction du portrait et des pensées d'un personnage de littérature jeunesse.

Dans leur mise en œuvre, les différences qui opposent les deux dispositifs se situent entre la phase d'écriture et celle des réécritures. Dans le chantier, deux moments ont fait l'objet d'un étayage spécifique (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2009), décrits dans les étapes 1 et 3 du Tableau 2, pour aider les élèves à affiner leur production : un temps est centré sur l'organisation générale du texte, un autre porte sur l'acquisition d'un savoir faire textuel, l'utilisation du réseau anaphorique (Colognesi & Deschepper, 2013). Dans l'atelier, les textes sont relus par des groupes d'élèves qui annotent et formulent des commentaires afin de permettre à l'auteur de perfectionner son écrit. Dès lors, les moments d'interactions entre pairs remplacent les activités d'étayage spécifique offertes par l'enseignant.

Au bout du processus, et deux semaines plus tard dans le cursus scolaire, les élèves ont été invités à produire un second texte décrivant le physique et les pensées du doudou de leur enfance.

Le Tableau 2 synthétise ce qui s'est passé dans les classes, sur une durée de onze jours, à raison d'une période de cinquante minutes par jour.

Tableau 2 : Planification de l'expérimentation (étapes vécues en classe, dans les deux dispositifs proposés, entre le pré- et le post-test)

<table>
<tr><th></th><th>Chantier d'écriture</th><th>Atelier d'écriture</th></tr>
<tr><td>Rôle de l'enseignant</td><td>Anime les activités et s'assure de leur bon déroulement. Veille aux étayages spécifiques et aux objets d'apprentissage. Il met l'accent sur les savoir-faire techniques à acquérir pour écrire le texte envisagé.</td><td>Sert de guide, modalise ses interventions, peut participer en tant qu'écrivant au même titre que les autres. Il met l'accent sur l'écriture personnelle.</td></tr>
<tr><td>Etape initiale Commune aux 2 groupes[2]</td><td colspan="2">- Lancement du projet d'écriture, explications générales ;
- Tâche et incitant à l'écriture :</td></tr>
<tr><td>Pré-test (texte A) (jour 1, 50 min.)</td><td colspan="2">- Premier jet individuel : décrire « Verte » : comment est-elle, à quoi pense-t-elle ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etape 1 (jour 2 et 3, 2X50 min.)</td><td rowspan="2">Dégager l'organisation générale du texte :
- confrontation des écrits des élèves entre eux : compléter un tableau de comparaisons : quels sont les points communs, les différences, ce qui peut déranger la lecture ;
- lecture des textes modèles et mise en évidence des points communs;
- élaboration collective d'une synthèse : quels invariants pour écrire un texte descriptif ?</td><td>Temps de partage des productions et réactions visant l'amélioration des textes :
- lecture des textes à haute voix, sans aucun jugement ;
- deuxième lecture des textes avec comme consigne de penser à ce que l'on pourrait donner comme commentaires ;
- second travail des écrits par petits groupes, à partir d'écrits photocopiés. Elaboration de commentaires : lister d'abord ce qui est positif, agréable ; puis laisser des impressions, des questions et donner un ou deux « défis » / conseils pour retravailler,…
- rendre à l'auteur les commentaires.</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etape 2 (jour 4, 50 min.)</td><td colspan="2">Réécriture globale ou partielle, en tenant compte des éléments amenés lors de l'étape précédente.</td></tr>
<tr><td>Réécriture en utilisant comme outil / canevas la silhouette construite dans l'étape précédente.</td><td>Réécriture par les auteurs en termes de « copie propre » avec comme visée la relecture des autres. Utiliser les commentaires fournis par le</td></tr>
</table>

[2] Les apprenants sont ensemble pour cette étape commune, afin de recevoir les consignes de la même façon.

		groupe de relecteurs.
Etape 3 (jour 5, 6, 7, à chaque fois 50 min.)	Mettre en place un apprentissage : éviter les répétitions - les réseaux anaphoriques - activités décontextualisées où on observe comment on peut renvoyer à un personnage, éviter les répétitions. Travail plus en profondeur sur les pronoms, les GN, les déterminants (et les adjectifs).	**Second temps d'échange** et de partage des productions : - textes lus par l'enseignant pour donner à l'auteur l'occasion de s'écouter[3] ; - tour de table et réactions d'abord de l'auteur, puis des autres ; - travail par groupe, à partir des textes dactylographiés par l'animateur[4] - encore une fois, noter des commentaires pour améliorer le texte.
Etape 4 (en parallèle des jours 5, 6, 7 ; et jour 8, 50 min.)	**Réécriture globale ou partielle**, en tenant compte des éléments amenés lors de l'étape précédente.	
	Réécriture en utilisant les outils créés.	Réécriture; avec une visée plus axée sur les mots et leur orthographe.
Etape 5 (jour 9, 50 min.)	Moment de toilettage orthographique et de construction d'une grille de relecture	Prise de connaissance de la grille de relecture.
Etape 6 (jour 10, 50 min.)	Rédaction finale du « **chef d'œuvre** ».	
	A l'issue de la rédaction, échange des textes produits. Chaque sous-groupe évalue l'écrit d'un autre sous-groupe, à l'aide de la grille construite.	Réécriture finale pour la publication.
Etape 7 (jour 11, 50 min.)	Prise de connaissance de l'évaluation des autres et de l'enseignant (note à l'issue de la grille) : prise de connaissance de la grille complétée, exploitation des erreurs, …	Pas de note[5] attribuée au texte. Les textes sont à nouveau dactylographiés. Un carnet avec tous les textes de l'atelier est offert à chaque participant. Découverte des

[3] Pour favoriser la valorisation et la mise à distance du texte et de son auteur à la suite des idées de Bing (1976) citée par Niwese (2010) : « Je lus leurs textes à haute voix. D'entendre lire leurs textes à haute voix et par une voix autre que la leur était une sorte d'aération entre soi et son propre abasourdissement ».

[4] « C'est toujours cette volonté de valoriser l'écrivant qui, en partie, pousse l'animateur à dactylographier lui-même les textes au lieu de laisser cette tâche à leurs auteurs. En prenant le soin de relire et de taper à l'ordinateur les textes, il montre à ces derniers que leurs productions valent la peine d'être lues et de retenir l'attention d'un tiers. » (Niwese, 2010)

[5] « Le texte de l'atelier d'écriture n'est pas noté et bénéficie d'un accueil favorable de la part des destinataires.» (Niwese, 2010)

		textes des pairs.
Post-test (texte B) (50 min.)	Ecrire une nouvelle fois un texte descriptif, mais à partir d'une **situation inédite** : *Immortalise le doudou de ton enfance. Comment est-il ? A quoi pense-t-il aujourd'hui ?*	

Les productions écrites qui ont été envisagées et analysées pour comprendre s'il y a eu effectivement apprentissage et transfert de compétences sont, dans les deux cas, **les premiers jets** (texte A) des élèves, les réécritures de ces premiers jets, ainsi qu'un texte comportant les mêmes caractéristiques mais dont la **situation d'écriture était inédite** (texte B). Les progrès constatés dans ce texte B seront considérés comme l'effet de l'apprentissage et du transfert de cet apprentissage pour l'écriture d'un texte nouveau.

Dès lors, les textes A (pré-test) et B (post-test) ont fait l'objet d'une analyse fine par plusieurs évaluateurs (trois correcteurs ont croisé leur regard, afin d'objectiver la correction, et de contrer les biais possibles à l'évaluation), à l'aide de grilles de correction des écrits. Les textes des deux groupes étaient mélangés et les correcteurs n'étaient pas informés du groupe d'appartenance des élèves (atelier ou chantier). La note finale de chaque élève pour chaque item et pour chacun des deux textes a été la moyenne des notes attribuées par les trois correcteurs, le test de Kendall, présenté ci-après pour chaque variable, servant à évaluer la concordance entre les correcteurs.

Les 15 items intégrés dans ces grilles sont structurés autour des niveaux du texte évoqués en point 1.3. et prenant ainsi en compte les savoirs, savoir-faire textuels et savoir-graphier.

Nous avons dès lors évalué : (1) l'intention de communication ; (2) le contenu – les idées ; (3) l'organisation générale du texte ; (4) la construction du réseau anaphorique ; (5a) le lexique employé ; (5b) la construction des phrases - structure et ponctuation, les accords (féminins et pluriels des noms et adjectifs, verbes), le choix des temps verbaux en fonction de l'écrit ; (6) l'orthographe d'usage ; (7) l'aspect non verbal (calligraphie, soin-lisibilité).

Pour évaluer certains items, nous avons utilisé une échelle de zéro à cinq ; tandis que, pour d'autres, permettant de comptabiliser des occurrences correctes, nous avons effectué un rapport entre le nombre de mots correctement écrits sur le nombre de mots au total, remis sur 10.

Sur ces bases, la grille d'évaluation se présente de la manière suivante :

1 – Tenir compte des paramètres de la situation de communication						
→ Le texte correspond à la situation de communication : qui écrit ? pourquoi ? sous quel titre ? dans quel but ? Intention respectée.	0	1	2	3	4	5

2 – Elaborer des contenus / des significations						
→ Les idées et les mots sont en lien avec la situation de départ.	0	1	2	3	4	5

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure						
→ Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte.	0	1	2	3	4	5
→ Un aspect différent est traité dans chaque paragraphe.	0	1	2	3	4	5

4- Cohérence / liens entre les phrases						
→ Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions (substituts, pronoms, synonymes, …)	0	1	2	3	4	5

5a- Unités lexicales						
→ Utilisation du lexique, du vocabulaire	0	1	2	3	4	5

5b- Unités grammaticales						
→ Construction des phrases : structure	/ *					
→ Construction des phrases : ponctuation	/ *					
→ Accords et marque du féminin (noms, adjectifs)	/ *					
→ Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs)	/ *					
→ Accords des verbes	/ *					
→ Choix des temps en fonction du type d'écrit.	0	1	2	3	4	5

6 – Le mot : l'orthographe d'usage	
→ Orthographe correcte (vérification des 100 premiers mots – la même erreur n'est comptabilisée qu'une fois)	/ 100

7- Soin – Ecriture - Lisibilité						
→ La calligraphie est soignée, lisible	0	1	2	3	4	5
→ Le document est agréable à consulter, soigné	0	1	2	3	4	5

Nous avons appliqué aux données recueillies via la grille d'évaluation une analyse quantitative à l'aide du test statistique non paramétrique de Wilcoxon, nous permettant de constater ou non le développement de la compétence scripturale et de comparer l'évolution de ses différentes composantes.

L'analyse quantitative est complétée par une analyse qualitative des échanges filmés et retranscrits dans le but de comprendre le mode d'apprentissage engagé et ses répercussions sur les différentes composantes de la compétence scripturale.

4. Résultats

4.1. L'analyse quantitative

L'analyse quantitative porte sur plusieurs résultats. Tout d'abord, nous présentons le taux d'accord entre les trois correcteurs. Puis, nous considérons les données de chaque groupe au pré-test afin de vérifier s'ils sont statistiquement de même niveau. Ensuite, nous examinons les résultats des élèves aux pré- et post-tests, les deux dispositifs confondus afin de voir si globalement il y a eu des progressions significatives. Enfin, nous analysons les résultats des élèves obtenus aux post-tests de chaque groupe, afin d'observer si des différences se dessinent entre les deux dispositifs d'écriture.

Nous précisons que le test Tau de Kendall montre un accord significatif entre les correcteurs, au pré-test, pour presque toutes les variables, à l'exception de « Idées pertinentes en lien avec la situation de départ », « Utilisation du lexique » et « Choix des temps en fonction du type d'écrit ». Pour les deux premières variables, le correcteur 1 se distingue du correcteur 2, pour la troisième, le correcteur 1 se distingue du correcteur 3. Au post-test, une faible concordance entre les correcteurs est constatée à propos des variables « Intention de communication », « Utilisation du lexique » (désaccord entre les trois correcteurs), « Idées pertinentes en lien avec la situation de départ » et « Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte » (un correcteur attribue des points moins élevés que les deux autres). En ce qui concerne les autres variables, le taux de concordance entre les correcteurs reste élevé au post-test.

4.1.1. Les deux groupes au pré-test

Nous avons pris la précaution de vérifier si des différences étaient initialement présentes entre les deux groupes afin de pouvoir légitimement déduire que les écarts marqués peuvent être attribués au travail réalisé dans le cadre des dispositifs testés. Le Tableau 3 présente les résultats obtenus par chaque groupe au pré-test. Fort est de constater que les deux cohortes sont statistiquement équivalentes au départ pour les items considérés.

Tableau 3 : moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées par les élèves qui ont suivi la modalité « atelier » et les élèves qui ont suivi la modalité « chantier », lors du pré-test ; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001.

Moyennes	Intention de communication est respectée /5	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /5	Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte /5	Un aspect différent est traité dans chaque paragraphe /5	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /5	Utilisation du lexique, du vocabulaire /5	Construction des phrases : structure /10	Construction des phrases : majuscule / point / ponctuation /10	Accords et marque du féminin (noms, adjectifs) /10	Accords et marques du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accords des verbes /10	Choix des temps en fonction du type d'écrit /5	Le mot : l'orthographe d'usage /10	La calligraphie est soignée, lisible /5	Le document est agréable à consulter, soigné /5
Atelier	3,5 (0,31)	3,1 (0,99)	3 (1,15)	2,7 (1,06)	0,6 (0,7)	2,9 (0,88)	5,06 (1,85)	5,4 (3,4)	8,16 (2,11)	5,09 (3,17)	8,21 (1,2)	3,6 (0,7)	8,5 (0,84)	2,7 (1,49)	2,9 (1,45)
Chantier	3,5 (0,31)	3,3 (0,82)	1,8 (1,93)	2 (2,11)	1,2 (0,92)	2,9 (0,57)	6,01 (2,7)	4,41 (4,4)	6,87 (2,81)	4,57 (2,69)	8,8 (0,78)	3,6 (0,52)	8,35 (0,9)	2,5 (1,08)	2,6 (0,97)
Test de Wilcoxon X^2	0,03	0,17	1,75	0	2,38	0,07	0,83	0,37	1,17	0,07	1,65	0,07	0,24	1,16	0,82
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

4.1.2. Les différences entre le pré-test et le post-test

Le Tableau 4 montre les différences entre le pré- et le post-test. Une grande amélioration est à remarquer pour les deux groupes avec une différence significative pour quatorze items sur quinze. L'analyse statistique nous amène ainsi à dire que les deux dispositifs permettent aux élèves de progresser dans le développement de leur compétence scripturale, et ce dans les dimensions relatives aux savoirs et savoir-faire textuels ainsi qu'au savoir-graphier et savoirs sémiotiques.

Tableau 4 : moyenne et écart-type des résultats obtenus par les élèves au pré-test et au post-test, les deux dispositifs confondus; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001.

Moyennes	Intention de communication est respectée /5	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /5	Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte /5	Un aspect différent est traité dans chaque paragraphe /5	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /5	Utilisation du lexique, du vocabulaire /5	Construction des phrases : structure /10	Construction des phrases : majuscule / point / ponctuation /10	Accords et marque du féminin (noms, adjectifs) /10	Accords et marques du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accords des verbes /10	Choix des temps en fonction du type d'écrit /5	Le mot : l'orthographe d'usage /10	La calligraphie est soignée, lisible /5	Le document est agréable à consulter, soigné /5
Pré-test	3,5 (0,94)	3,2 (0,89)	2,4 (1,67)	2,35 (1,66)	0,9 (085)	2,9 (0,72)	5,53 (2,29)	4,89 (3,86)	6,88 (4,43)	4,83 (2,87)	8,50 (1,03)	3,6 (0,59)	8,42 (0,85)	2,6 (1,27)	2,75 (1,2)
Post-test	4,2 (0,41)	3,9 (0,72)	4,1 (0,64)	4,25 (0,72)	3,9 (0,85)	3,65 (0,59)	8,67 (1,58)	8,09 (1,45)	7,52 (2,51)	7,26 (3,53)	9,11 (1,05)	4,25 (0,64)	9,34 (0,6)	3,65 (0,99)	3,9 (0,97)
Test de Wilcoxon W =	40	39	51	57	105	52	85,5	64,5	8,5	58	52	33	95	45	61,5
	**	***	***	***	***	***	***	**	n.s.	*	*	***	***	***	***

L'item qui ne montre pas de différence significative est celui qui prend en considération les accords au féminin des noms et des adjectifs. Cela s'explique par le fait que nous ne pouvons tenir compte de ce résultat étant donné l'absence de féminins dans la majorité des textes. En effet, contrairement au pré-test où le personnage à considérer est féminin, le post-test a laissé la liberté du personnage (il

s'agissait de produire en pensant au doudou de son enfance - cette consigne a d'ailleurs provoqué une grande motivation à produire et à présenter son texte, associée aussi à l'envie de partager avec les autres). Dès lors, pour répondre à la consigne et dans la globalité du texte, plusieurs élèves n'en utilisent aucun, ce qui rend impossible la comparaison des résultats. Pour la raison que nous venons d'évoquer, les résultats concernant cette variable ne seront plus repris dans le tableau qui compare l'atelier au chantier à la fin du dispositif (Tableau 5).

4.1.3. Chantier versus atelier

Comparons chantier et atelier en interrogeant les moyennes obtenues par chaque dispositif au post-test, après avoir rappelé qu'aucune différence significative entre les deux groupes n'a été constatée au pré-test (Tableau 3).

Le Tableau 5 présente la différence des résultats que les deux groupes de scripteurs (modalité « atelier » et modalité « chantier ») obtiennent pour la production du texte B, le post-test (rédigé plus tard dans le cursus scolaire) ; elle indique donc l'effet contrasté des deux dispositifs.

Tableau 5 : moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées par les élèves qui ont suivi la modalité « atelier » et les élèves qui ont suivi la modalité « chantier », lors du post-test ; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001.

Moyennes	Intention de communication est respectée /5	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /5	Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte /5	Un aspect différent est traité dans chaque paragraphe /5	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /5	Utilisation du lexique, du vocabulaire /5	Construction des phrases : structure /10	Construction des phrases : majuscule / point / ponctuation /10	Accords et marque du féminin (noms, adjectifs) /10	Accords et marques du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accords des verbes /10	Choix des temps en fonction du type d'écrit /5	Le mot : l'orthographe d'usage /10	La calligraphie est soignée, lisible /5	Le document est agréable à consulter, soigné /5
Atelier	4,30 (0,48)	4,10 (0,87)	3,90 (0,73)	4,30 (0,94)	3,50 (0,84)	3,90 (0,56)	8,56 (1,47)	8,23 (1,15)	/	7,45 (3,12)	8,84 (1,22)	4,60 (0,51)	9,45 (0,48)	4,30 (0,48)	4,50 (0,52)
Chantier	4,10 (0,31)	3,70 (0,48)	4,30 (0,48)	4,20 (0,42)	4,30 (0,67)	3,40 (0,51)	8,78 (1,74)	7,95 (1,76)	/	7,05 (4,04)	9,38 (0,82)	3,90 (0,56)	9,22 (0,70)	3,00 (0,97)	3,30 (0,94)
Test de Wilcoxon X^2	1,19	1,33	1,82	0,93	4,71	3,58	0,16	0	/	0,02	1,19	6,07	0,52	9	7,76
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.	**	**

Il est intéressant de constater que dans l'atelier, on note une légère supériorité dans la majorité des items et que, de manière significative, les aspects non verbaux (calligraphie, soin) sont plus marqués (Wilcoxon = 9; $p < 0,01$ et Wilcoxon = 7,76; $p < 0,01$). Un aspect linguistique, l'utilisation des temps en fonction du type de texte (Wilcoxon = 6,07; $p < 0,01$) semble mieux se développer grâce à l'atelier d'écriture.

Nous rappelons que pour toutes ces variables du post-test, nous constatons une forte concordance entre les correcteurs (test Tau de Kendall).

Par ailleurs, le chantier semble produire des résultats inférieurs dans la plupart des items. Les items légèrement supérieurs sont ceux relatifs à l'organisation générale, à la construction des phrases et à l'accord des verbes, mais seuls sont significatifs les résultats afférents à l'utilisation du réseau anaphorique pour éviter les répétitions (Wilcoxon = 4,71; $p < 0,05$). Cet aspect ayant fait l'objet d'un étayage spécifique proposé par l'enseignant (voir description du chantier), nous pouvons donc attribuer à ladite structuration les effets bénéfiques et estimer qu'elle a permis le saut qualitatif visible dans les réécritures suivantes, maintenu et transféré dans l'écrit B.

4.2 Analyse qualitative

Si l'analyse quantitative nous a permis de tester les hypothèses relatives à l'amélioration des composantes de la compétence scripturale ainsi que la variation de cette amélioration d'un dispositif à l'autre, l'analyse qualitative - par le biais des interactions – rend possible d'interroger l'existence de modes d'apprentissage différents selon le dispositif.

Les interactions qui se sont produites dans les différents groupes de travail ont été filmées et retranscrites. Nous relevons la mise au travail rapide des élèves, par ces moments longs de concentration où les apprenants discutent des textes et non d'autre chose, ce qui, selon nous, porte à croire que les dispositifs renferment les conditions pour engager les écrivants.

Dans l'atelier, les élèves arrivent très vite à envisager la syntaxe, l'orthographe (grammaticale et d'usage), la conjugaison. Ainsi, sont soulevés des problèmes d'accords du pluriel, de cohérence temporelle, de terminaison incorrecte, de temps inappropriés… Un temps considérable est consacré à décortiquer le texte, à parler de la structure de phrases (extrait 1), du lexique (extrait 2), du temps préférentiel (extrait 3), des répétitions (extrait 4). Ces éléments surgissent, dirait-on, spontanément, mais pas de manière organisée.

Extrait 1

TH6 *il écrit Verte a été et a chassé*
ME *ça ne veut rien dire cette phrase*
JU *Verte a été chassée / c'est mieux*

Extrait 2

LE *il dit dégoûté / on n'écrit pas ça quand même hein*
ER *il peut dire écoeuré, désespéré, révolté*
CHR *révolté c'est bien, ça va bien dans sa phrase*

[6] Il s'agit ici des initiales des élèves. L'enseignant est représenté par un E.

Extrait 3

CH *là il y a un problème là / voulait / elle dit elle ne voulait pas être une sorcière / mais c'est elle ne veut pas /*

ME *oui parce qu'elle parle au présent et tout à coup elle change de temps*

CH *oui elle doit écrire tout au présent / voulait c'est au passé /*

TH *à l'imparfait*

Extrait 4

ER *et combien de fois est-ce qu'on voit Verte*

JA *10 fois*

RE *je vais lui entourer les répétitions*

RE *tu mets remplacer par des pronoms*

Un travail sur la langue s'opère ainsi, mais de manière non spécifique. Certains groupes parlent uniquement de la ponctuation, d'autres du lexique, d'autres encore vont aborder la conjugaison. Ainsi, l'apprenant progresse grâce à la discussion pour laisser des commentaires pour les pairs, dans une relation symétrique. Néanmoins, sans quelques connaissances, certains aspects ne seront peut-être jamais abordés .

Dès lors, il nous semble que sans pré-requis ou apports, ce travail serait délicat. En effet, les élèves évoquent les règles connues pour justifier leur intervention et les commentaires y afférant. La force du groupe est ici déployée à son maximum, chacun mobilisant son expérience pour mener à bien la tâche. La deuxième question qui se pose est celle du rapport qu'entretiennent habituellement les élèves avec ce genre de démarche, leur vécu antérieur et les compétences transversales qui ont pu y être développées.

Dans le chantier, l'apport de l'enseignant se substitue aux interactions entre élèves. L'extrait 5 montre des interactions guidées par les moments de structuration les ayant précédés, moments de structuration qui introduisent des objets d'apprentissage non initialement pris en considération par les élèves.

Extrait 5

MA *les répétitions / dans un texte quelqu'un dit tout le temps elle pour parler de Verte*

EM *ben on peut prendre une feuille de bloc et noter tout ce qu'on peut mettre pour ne pas faire de répétitions*

E *comment avez-vous trouvé des idées ?*

EM *heu / en regardant ce que les autres ont mis*

EM *on est aussi parti des qualités, des défauts, de l'aspect du personnage pour faire la liste des mots pour éviter de répéter*

LI *on a lu ce qu'on avait mis au départ sur notre feuille de bloc / par exemple moi j'avais mis / heu / il a une cape rouge / ben on peut mettre / cet homme vêtu de rouge*

RO *oui / on peut aller chercher dans son que l'on connaît du personnage /*

Dans un premier temps, la révision des textes se focalise sur une nécessaire organisation de l'écrit et des caractéristiques du texte, puisque l'enseignant a proposé une série de modèles desquels on a extrait les invariants assurant le consensus et permettant à l'écrivant de connaître les balises nécessaires à la superstructure de la production, comme nous le montrions dans une étude précédente (Colognesi & Deschepper, 2011).

Dans un second temps, les élèves s'intéressent aux répétitions et aux reprises, comme aiguillés par l'étape de systématisation linguistique programmée par l'enseignant[7]. En effet, ils ont reçu des outils leur permettant de multiplier les manières de désigner le personnage et peuvent dès lors les tester dans les productions.

Ce faisant, les domaines aménagés dans les textes issus du chantier sont très ciblés, ils sont fonction des consignes et des structurations proposées. Ainsi, certains aspects du texte sont peu ou pas pris en compte (ou corrigés directement par l'enseignant), pour donner du temps aux aspects jugés nécessaires et outiller les élèves à produire le texte envisagé.

5. Discussion

Concernant la première hypothèse énoncée (les deux dispositifs vont produire des textes grammaticalement plus corrects), il nous semble pouvoir affirmer que tous deux améliorent les composantes des savoirs, des savoir-faire textuels et du savoir-graphier de la compétence scripturale. En effet, tant dans le chantier que dans l'atelier, c'est bien en écrivant que les scripteurs ont été amenés à se poser des questions sur la langue, à identifier les besoins langagiers qu'ils ont.

Dès lors, les différents retours réflexifs sur les productions (soutenus par des étayages, des lectures et modèles textuels, de la coopération des pairs,... en fonction du dispositif) ont permis des améliorations significatives. En fin de compte, si les habiletés d'écriture se sont développées, c'est grâce à l'aménagement des textes et aux différentes réécritures proposées dans les deux dispositifs, ceci étant une confirmation supplémentaire des résultats des études réalisées par Reuter (1996) et Lafont-Terranova (2009). On remarque effectivement une évolution très nette entre chaque texte réécrit, principalement sur le plan linguistique.

[7] Les activités langagières offertes aux apprenants sont en lien direct avec les productions écrites, contextualisées ou décontextualisées, dans un cadre authentique. Ainsi, le transfert sera mis en jeu et une meilleure performance pourra être atteinte, en conformité avec les hypothèses élaborées par Presseau et Frenay (2004).

Par contre, le type de composante de la compétence scripturale développée semble varier en fonction du dispositif utilisé :

- dans le chantier, une performance significative au niveau des réseaux anaphoriques est remarquée. Cela est en relation avec l'étayage spécifique qui y est proposé et manifestement opérationnalisé dans l'écriture. C'est donc un gage de qualité des apports de l'enseignant et un indice qu'écrire ne se fait pas seul, et nécessite d'avoir les outils nécessaires pour le faire;

- dans l'atelier, en plus d'être lus au fil des réécritures (dans un but de rédaction de feedback), tous les participants ont accès à une copie des textes, pour pouvoir les lire et remarquer l'évolution de la production et dès lors se demander si les commentaires apportés ont été exploités, et déterminer quelle a été la marge de participation à la construction de l'écrit. Cela se traduit notamment par une amélioration significative du savoir-graphier (calligraphie, soin);

- dans l'atelier, les aspects discutés sont variables en fonction des intervenants et de leurs connaissances. Ils apparaissent comme aléatoires, en fonction de ce que les élèves en interaction convoquent comme savoirs pour la discussion et les commentaires émis.

Dès lors, l'atelier a amené les élèves, via l'enjeu social qu'il met en place, à optimaliser le soin et la calligraphie, dans une logique de diffusion constante du texte. De plus, il a permis aux scripteurs de rentabiliser et d'améliorer les savoirs déjà construits au préalable. En effet, les élèves discutent à partir de ce qu'ils connaissent le mieux et mettent à profit les savoirs anciens qui se développent (c'est le cas des temps verbaux dans notre expérimentation). C'est donc bien la force des interactions et des débats en sous-groupes autour des textes qui permettent aux scripteurs d'évoluer.

Par contre, les aspects neufs, nécessaires à une production textuelle inédite pour les scripteurs (comme c'est le cas de l'utilisation d'anaphores, compétence qui n'avait pas encore été travaillée) ne montrent pas d'évolution significative dans l'atelier (même si les réécritures permettent les aménagements), comparativement au chantier. Dès lors, le chantier permet d'une part d'amener des apprentissages nouveaux et signifiants dans le processus de production, et, d'autre part, de les faire fonctionner directement dans la réécriture suivante.

Enfin, en analysant les textes B des deux groupes (pour rappel, écrits sur base d'une situation inédite un peu plus tard dans le cursus scolaire) nous pouvons dire pour les deux groupes qu'il y a transfert des connaissances travaillées : dans l'atelier, les

éléments discutés par tous les sous-groupes (les temps verbaux) se retrouvent de manière positive dans l'écrit terminal. Dans le chantier, le savoir nouveau, qui a fait l'objet d'un étayage spécifique, est stabilisé dans le texte B.

6. Conclusion

Il convient, en guise de conclusion, de reprendre les hypothèses de recherche et de rappeler comment nous y avons répondu pour enfin ouvrir sur d'autres questions.

Tout d'abord, il nous semble avoir pu démontrer par notre analyse de résultats que dans les deux dispositifs discutés, les élèves ont appris et ont fait évoluer leur compétence scripturale, tant au niveau des savoirs, des savoir-faire que des savoir-graphier.

Ensuite, même si les dispositifs sont différents, ils permettent tous deux l'amélioration des capacités scripturales, avec leurs spécificités provenant des modalités de travail qu'ils suggèrent. Dans le cas du chantier, les activités d'étayage spécifique permettent d'assurer et de stabiliser la maîtrise d'un savoir particulier – comme ici l'emploi des procédés de reprises. Dans l'autre cas, l'atelier, le fait de devoir laisser des suggestions d'aménagement des textes en équipe dans une relation symétrique occasionne notamment des débats et une réflexion sur la langue avec *ipso facto* la nécessité d'utiliser un métalangage pour se faire comprendre.

A la suite de notre présentation des efficacités respectives des deux dispositifs on pourrait légitimement se demander lequel préférer : l'atelier, moins scolaire, permettant la créativité et l'accès aux réflexions sur la langue entre pairs, ou le chantier, qui, quant à lui permet d'outiller l'écrivant utilement d'aspects langagiers nécessaires à la production.

Cette étude s'est prolongée par la mise au point du dispositif "Itinéraires" (Colognesi, 2015), activant conjointement les forces des deux dispositifs présentés ici.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

André, A. (1989). L'atelier d'écriture au service de la création littéraire. Paris : Syros.

Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF

Bing, E. (1983). *Ecrire et faire écrire*. Trousse Livres, 44, 9-10.

Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris :Retz.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris :PUF.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

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

Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159-182.

Cavanagh, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français, 141*, 94-96.

Coen, P.-F. (1997). Analyse des régulations d'élèves scripteurs utilisant le logiciel AutoéVal, logiciel d'assistance à l'écriture. *Cahiers de la recherche en éducation, 4*(3), 393-414.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire – écrire. In S. Aeby Daghé (Ed.), *Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 71-98). Namur : PUN, Dyptique-21.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 95-109). Paris : Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, 41*, 9-22.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education.

Fayol, M. (2007). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Eds.), *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris : CNRS.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques, 49*, 23-49

Hayes J. R.& Flower L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication,32*(4), 365-387.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In M.C. Levy & S.E. Ransdell (Eds.). The science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications (pp. 57-71). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates

Kellogg, R. T. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pelissier (Eds.), La rédaction de texte. Approche cognitive, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.

Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 2*(1), 1-9.

Niwese, M. (2010). L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe muticulturel d'adultes en reprise de formation. Thèse de doctorat non publiée, Louvain-la-Neuve : UCL.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Revue des linguistiques de l'Université,* Paris Ouest Nanterre La Défense, 51, 55-74,

Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Laval : Les Presses de l'Université.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language (pp. 125-144)*. Oxford : Oxford University Press.

Tisset, C. & Leon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.

Zesiger, P. (2003). Acquisition et trouble de l'écriture. *Enfance, 55(1)* , 56-65.