

Accompagner le développement de la compétence scripturale

Quels savoirs et quels savoir-faire sont mis en jeu dans une production écrite d'élèves de sixième ?

UCL
Université
catholique
de Louvain

UPEC | **espe**
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL | École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Créteil

Didier Colin
Stéphane Colognesi

Symposium (responsable : Maurice Niwese)
Communication 1

Notre visée

Présenter la notion de **compétence scripturale**, en identifiant ses **différentes composantes**

et en montrant comment l'aborder en termes de système pour prendre en compte tant les **savoirs** au sens large que le **rapport à l'écriture** des élèves

Plan

1. Définir la **compétence scripturale**
2. **Mesurer l'évolution** de la compétence scripturale ?
- 3*. Retenir quelques **préconisations institutionnelles**



1.

La compétence scripturale

La production écrite en classe

Faire écrire les élèves, c'est compliqué !

Les corrections me découragent !

Ils n'utilisent pas ce qu'on a vu en classe quand ils écrivent !

J'ai besoin d'outils...

**C'est compliqué de travailler l'écrit
ET
les matières dans un même projet.**



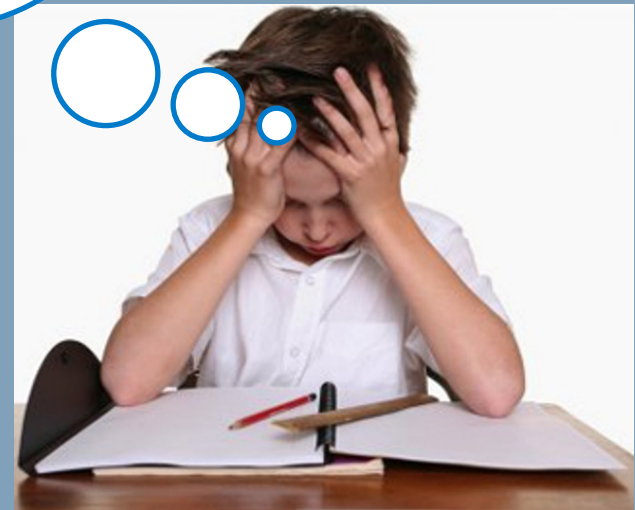
La production écrite en classe

Pour les élèves, écrire, c'est compliqué !

Mais pourquoi je dois écrire ça ?

Je ne sais pas quoi écrire !

**Pas facile de savoir comment
m' améliorer...**



Fondements : Écrire, c'est...

une situation complexe (Fayol, 2007 ; Fayol et Schneuwly, 1987)
qui implique différents niveaux de traitements (Bourdin, 2002)

Global

- Situation de communication
- Contenus, idées
- Organisation générale du texte

Local

- Relations entre les phrases
- La phrase
- Le mot

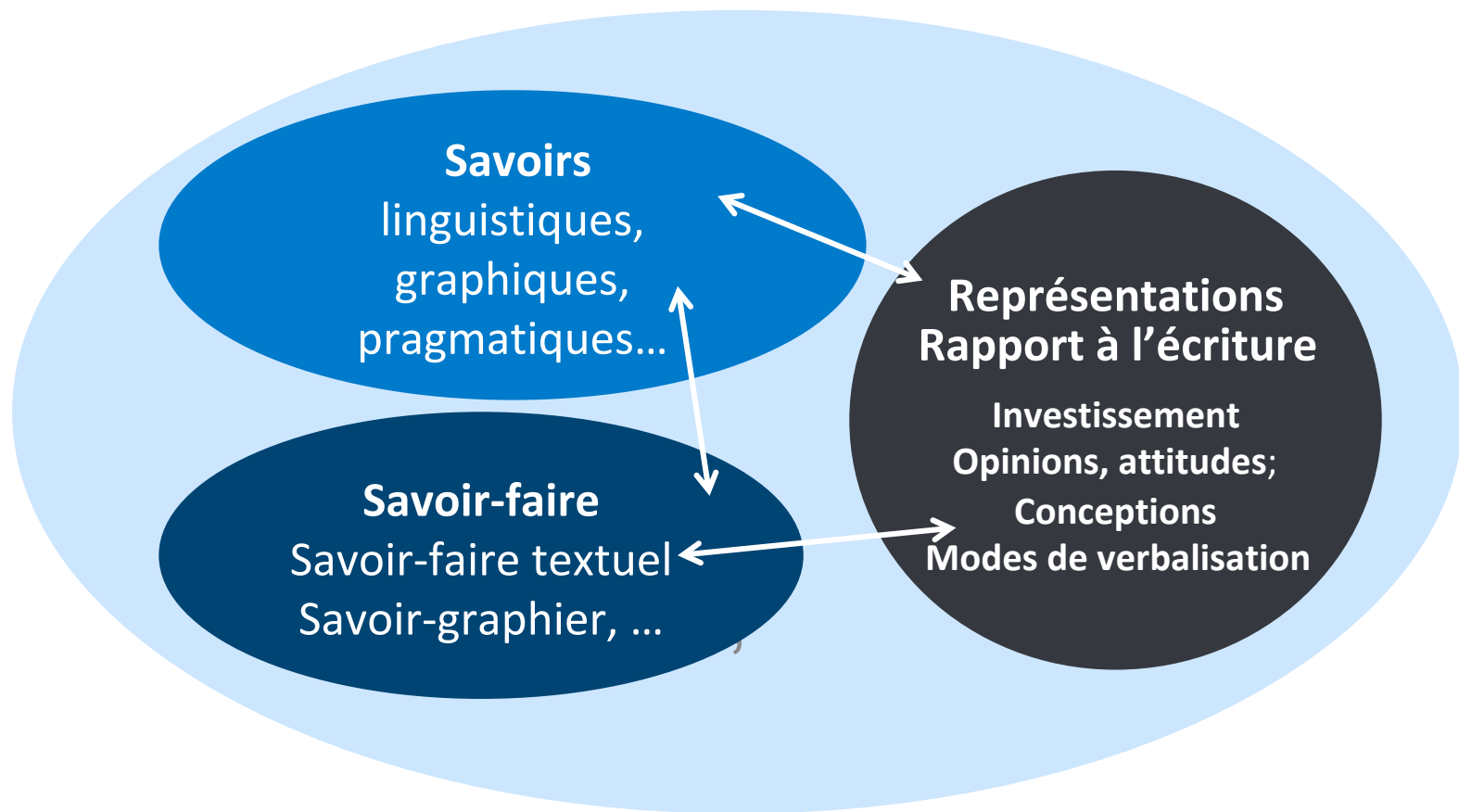
Global

- Mise en page

Rapport à l'écrit

La compétence scripturale

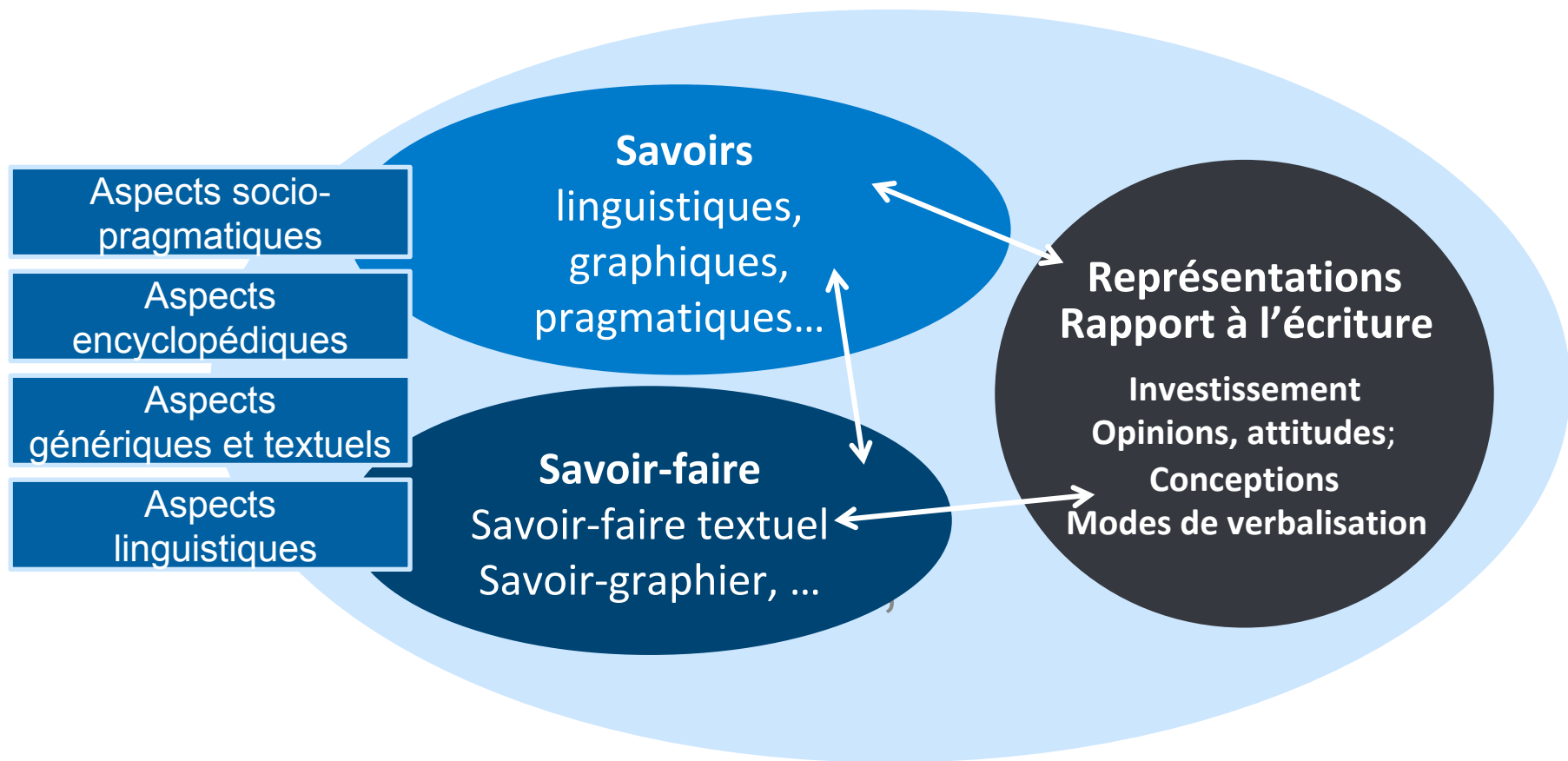
Les **trois composantes** de la compétence scripturale en interaction



Dabène, 1991 ; Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000, 2002 ; Penloup, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006 , Lafont-Terranova , 2009, 2013 ; Colin, 2014.

La compétence scripturale

Les **trois composantes** de la compétence scripturale en interaction



Dabène, 1991 ; Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000, 2002 ; Penloup, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006 , Lafont-Terranova , 2009, 2013 ; Colin, 2014.

Des représentations au rapport à l'écriture



**Le rapport à l'écriture
(Barré De Miniac, 2002)**

L'investissement

Les conceptions

La verbalisation

Les opinions
et les
attitudes

Des représentations au rapport à l'écriture

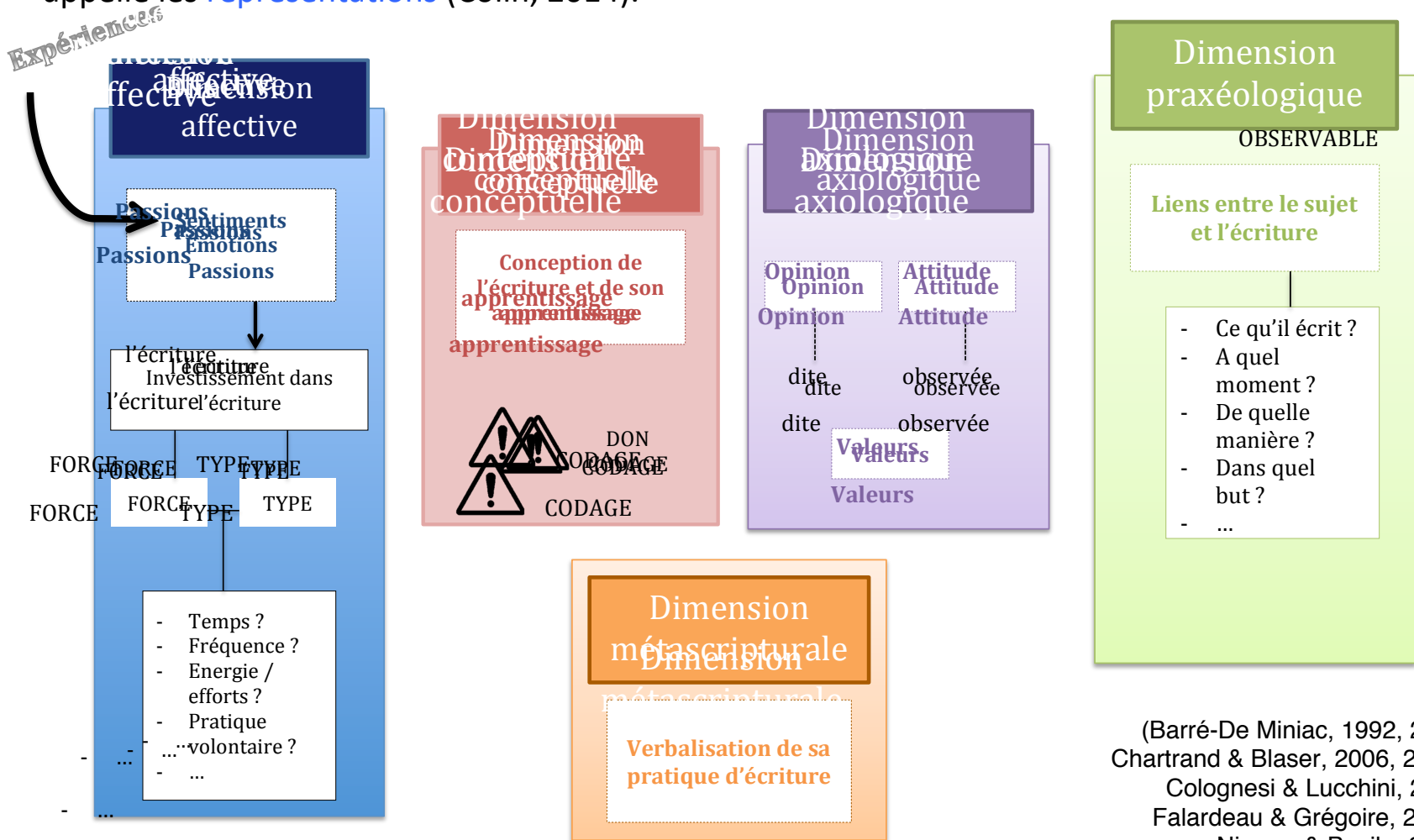


« **On ne peut faire l'impasse sur le rapport à l'écriture** si l'on souhaite développer les compétences scripturales des élèves et les compétences didactiques des maitres en la matière » (Lebrun, 2007 : 383).

« Les **logiques d'arrière-plan** (valeurs, engagement éthique, conceptions de l'apprentissage, connaissances) jouent un rôle essentiel dans l'orientation des gestes professionnels. [...] Les dynamiques qui excluent ou au contraire poussent les élèves plus loin [...] se jouent autant dans l'avancée des actions [...] que dans les représentations et rapports qui leur préexistent et les orientent. Et ce, aussi bien de la part des élèves que de celle des enseignants » (Bucheton, 2014 : 15-16).

Le rapport à l'écrit

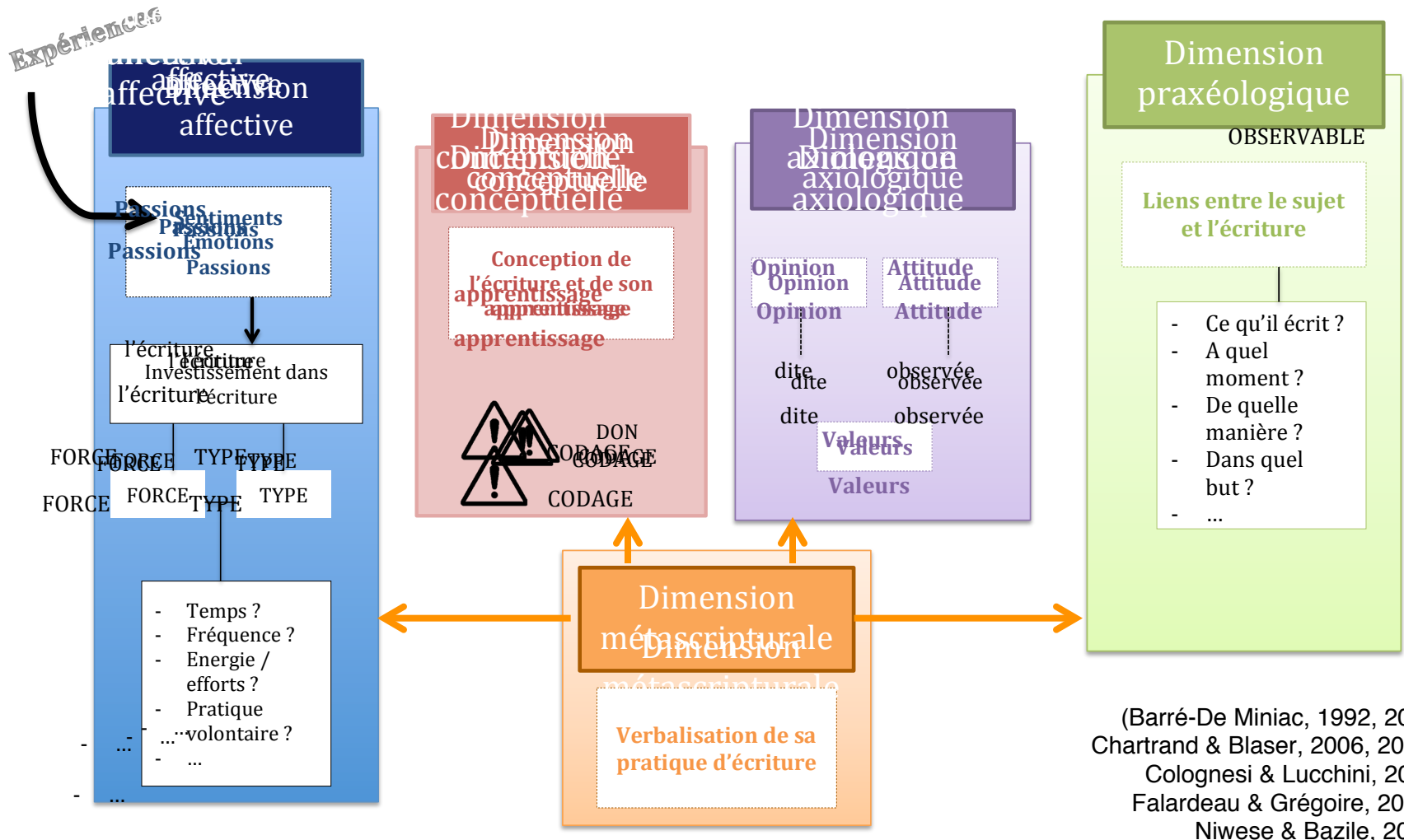
Le rapport à l'écrit « concerne les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les produits de ces activités, les textes lus et écrits » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111). Il reprend et élargit ce qu'on appelle les représentations (Colin, 2014).



(Barré-De Miniac, 1992, 2002;
Chartrand & Blaser, 2006, 2008 ;
Colognesi & Lucchini, 2016;
Falardeau & Grégoire, 2006 ;
Niwese & Bazile, 2014)

Le rapport à l'écrit

La **dimension métascripturale** a une importance majeure sur le rapport à l'écrit dans son ensemble (Colognesi & Lucchini, 2016)

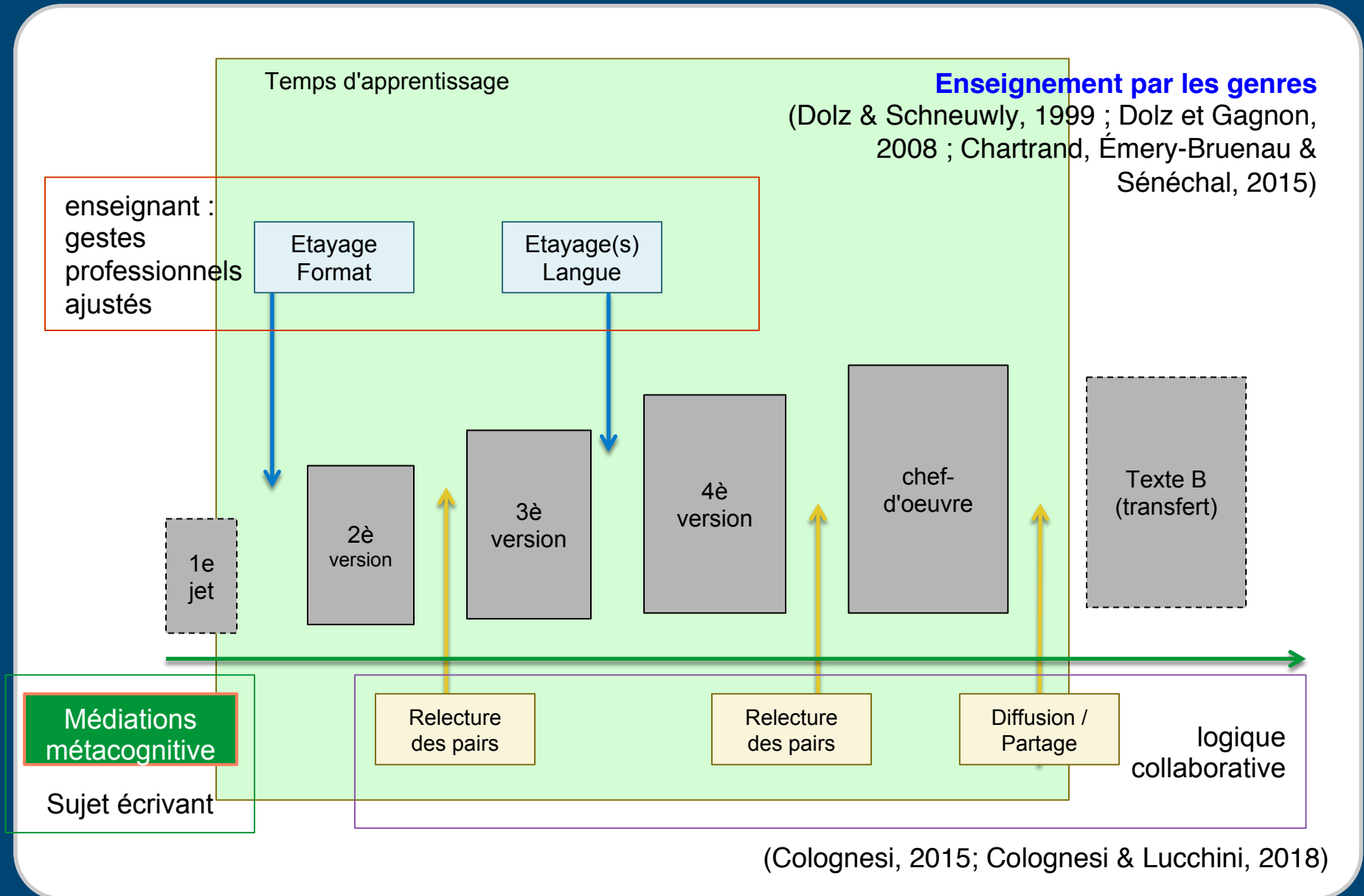


(Barré-De Miniac, 1992, 2002;
Chartrand & Blaser, 2006, 2008 ;
Colognesi & Lucchini, 2016;
Falardeau & Grégoire, 2006 ;
Niwese & Bazile, 2014)

2.

Mesurer l'évolution de la
compétence scripturale ?

Un exemple de dispositif d'accompagnement et de mesure de la compétence scripturale : *Itinéraires*



Mesurer les savoirs et savoir-faire? Un exemple

CODE	3	Oui de manière remarquable
	2	Oui
	1	Partiellement
	0	Non

1 – Tenir compte des paramètres de la situation de communication						Commentaires – argumentation de la note
L'intention de communication est respectée : écrire pour décrire le personnage et ses pensées.	0	1	2	3		Aspects socio- pragmatiques
Le texte rédigé est adapté au destinataire.	0	1	0 = non 1 = oui			

2 – Elaborer des contenus / des significations						Commentaires – argumentation de la note
Chaque passage est compréhensible sans effort à la première lecture.	0	1	0 = non 1 = oui			Aspects encyclopédiques
Les idées et les mots permettent au lecteur de s'imaginer le personnage.	0	1	2	3		
Les idées et les mots permettent au lecteur de rester attentif, intéressé par le texte.	0	1	2	3		

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure						Commentaires – argumentation de la note
Présence d'un titre.	0	1	0 = non 1 = oui			Aspects génériques et textuels
Le titre est en lien avec le sujet du texte.	0	1	0 = non 1 = oui			
Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte.	0	1	0 = non 1 = oui			
Un paragraphe est employé pour décrire physiquement le personnage.	0	1	0 = non 1 = oui			
Un paragraphe est consacré au caractère du personnage, au mode de vie... du personnage	0	1	0 = non 1 = oui			
Un paragraphe mentionne ce à quoi pense le personnage.	0	1	0 = non 1 = oui			

Le réseau anaphorique pour éviter la répétition	
Indices de progression entre écrits	10
Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un pronom	
Indices de progression entre écrits	11
Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un pronom autre que il ou elle	
Indices de progression entre écrits	12
Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un substitut lexical : groupe nominal, synonyme principal via un déterminant possessif	
Indices de progression entre écrits	13
Nombre de fois où un renvoi est effectué au personnage principal via un déterminant possessif	
Indices de progression entre écrits	14
Nombre de fois où un pronom relatif, une conjonction (coordination – subordination) est utilisé(e) pour éviter les répétitions par la construction de phrases « complexes ».	

5a- Unités lexicales

5a- Unités lexicales

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

5b- Unité

Nombre de phrases avec la structure
SUJET+VERBE+GCD-Attribut

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage

Commentaires –

Commentaires –

argumentation de la note

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

argumentation de la note

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Commentaires –

Aspects
linguistiques

Mesurer les savoirs

descriptif : indicatif présent ou imparfait pour la description physique et du caractère
La concordance des temps est respectée.

0	1	2	3		
0	1	2	3		

Indices de progression entre écrits	Nombre d'adverbes correctement utilisés pour alimenter le texte		
	Marques du pluriel : nombre d'accords erronés (utilisation de la règle générale plutôt que l'exception)		
	Remarque sur l'accord des verbes		

6 – Le mot : l'orthographe d'usage		Commentaires – argumentation de la note
L'orthographe est correcte (vérification des 50 premiers mots – la même erreur n'est comptabilisée qu'une fois)	/ 50	Aspects orthographiques

7- Non verbal						Commentaires – argumentation de la note
L'écriture est lisible, on peut lire tous les mots sans difficulté.	0	1	2	3		Aspects graphiques
Le document est agréable à consulter, soigné.	0	1	2	3		
Une illustration agrmente le texte.	0	1	0 = non 1 = oui			Aspects matériels
La longueur du document produit correspond au moins aux ¾ de ce qui a été demandé (une page)	0	1	0 = non 1 = oui			

* La présence du / indique qu'un rapport est effectué entre le nombre de mots correctement écrits sur le nombre de mots au total. Ainsi, le nombre d'occurrences pourra être utilisé dans l'analyse. Des résultats quantitatifs seront ensuite extraits, en réalisant une moyenne sur 10 pour chacun de ces items, de manière à pouvoir effectuer le traitement statistique.

Comprendre l'évolution du rapport à l'écrit ?

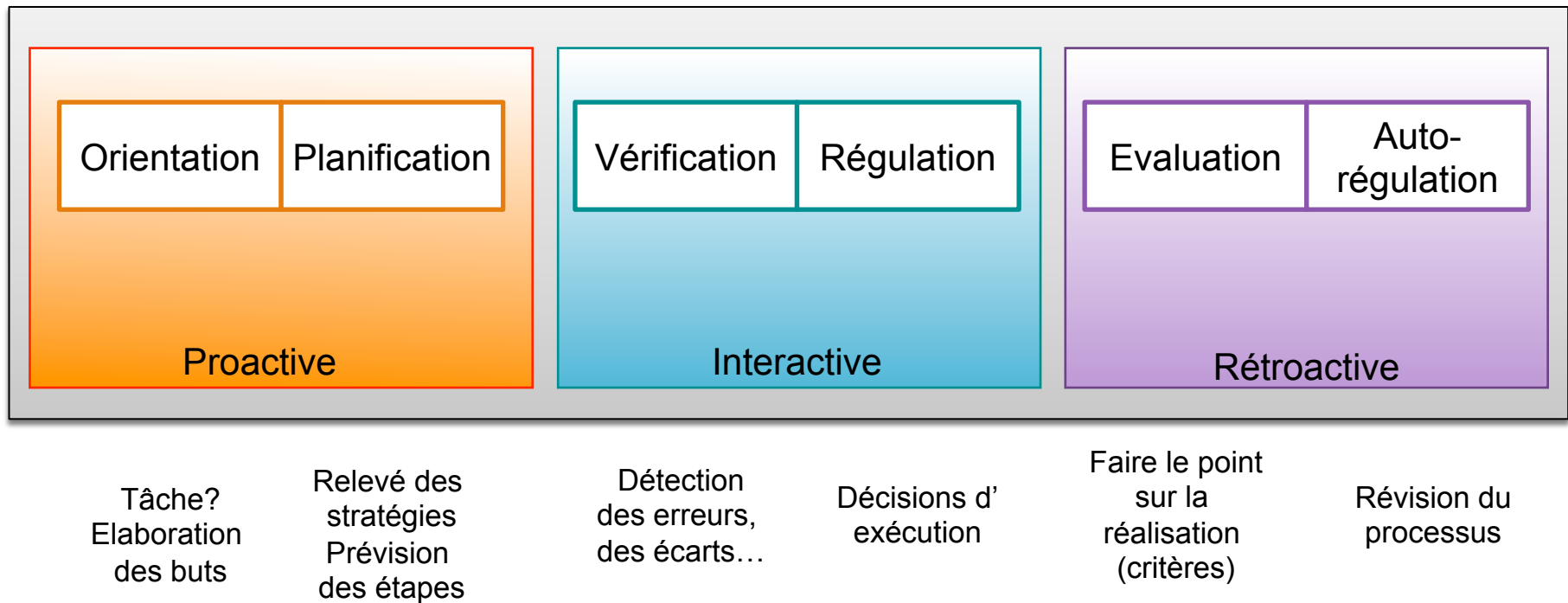


Dimension affective (émotions)	- <i>Quel est ton premier souvenir d'écriture ?</i> - <i>Raconte un souvenir fort par rapport à l'écriture.</i> - <i>Si tu en as une, raconte « chouette » activité d'écriture faite à l'école.</i>
(sentiments)	- Aimes-tu écrire ? - As-tu déjà ressenti de la fierté (ou un sentiment négatif) après la production d'un texte ? - <i>Que penses-tu de tes textes en général ? Comment les trouves-tu ?</i> - <i>Que penses-tu du dernier texte que tu as écrit ? Explique de quel texte il s'agit.</i> 143 - Comment réagis-tu quand ton professeur te demande d'écrire un texte ? - Par rapport aux autres, as-tu l'impression d'être meilleur ou moins bon qu'eux ?
(efforts, énergie)	- Quels efforts fais-tu quand tu écris ? - As-tu l'impression de faire des efforts quand tu écris ? Lesquels ? - Quels sont les derniers textes que tu as écrits ?
(pratique volontaire)	- <i>As-tu un cahier, un journal où tu écris pour toi ?</i> - <i>Préfères-tu écrire à la maison, à l'école ou ailleurs ?</i>
Dimension conceptuelle	- A ton avis, qu'est-ce que l'écriture ? - Est-ce que l'écriture s'enseigne ? - Qui t'a appris ? - Penses-tu que tes professeurs écrivent beaucoup ?
Dimension axiologique	- A quoi ça sert de savoir écrire ? - Penses-tu que l'écriture a une grande importance ? - Dans quels buts te mets-tu à écrire ?
Dimension praxéologique	- Quels sont les derniers textes que tu as écrits ? - <i>A quels moments écris-tu ?</i> - <i>Ecris-tu à la maison, à l'école, ailleurs ?</i>

Comprendre l'évolution du rapport à l'écrit ?



Dimension métascripturale : questions autour des six compétences métacognitives



(Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016; Deschênes, 1991; Efklides, 2008; Veenman, 2006, 2012)

3.

Regard sur les préconisations institutionnelles

1992

1995-96

2002

2008

2015

En France



1992

1995-96

2002

2008

2015

En France

- « Il faut **apprendre à chacun l'usage du brouillon**. [...] Rares sont [les élèves] qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture » (M.E.N, 1992 : 89)
- Un guide fourni à l'élève de 6^e pour l'évaluation nationale de 1992, « détaille pas à pas le travail de relecture que doit effectuer ce dernier pour aboutir à la version définitive » (Boré, 2000 : 26) à partir d'un brouillon qu'il faut « améliorer et réécrire ».

1992

1995-96

2002

2008

2015

En France

- « **on travaille en classe les différentes étapes de la production [d'un] texte**, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (ACC. 6e, 1996 : 22). Le **brouillon est pleinement reconnu** mais comme premier maillon d'un processus linéaire
- Les programmes de 6e (1995 : 18) introduisent « **écriture et réécriture d'un brouillon** » dans la liste « des textes pour soi ». Suivent des affirmations à valeur injonctive : « écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisés, avec ou sans le professeur » (ACC. 6e, 1996 : 18).

1992

1995-96

2002

2008

2015

En France

- « La **révision** reste, dans tous les projets d'écriture, un **moment essentiel** »
- « Les élèves doivent être régulièrement conduits à **ajouter, supprimer, remplacer, déplacer** des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les **annotations des autres élèves ou du maître** et en utilisant les outils construits par la classe »

(Programmes Cycle 3, 2002 : 73)

1992

1995-96

2002

2008

2015

En France

- « [Les élèves] sont **entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer** leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires, etc.) » (Programmes cycle 3, 2008 : 21).
- « L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer. [...] Il s'habitue peu à peu à structurer ses écrits en améliorant leur cohérence. [...] L'utilisation du traitement de texte, et plus largement des TIC, peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction. » (Programmes de français, 6^e, 2008 : 7).

1992

1995-96

2002

2008

2015

En France

- « Recours à **l'écriture pour réfléchir et pour apprendre** : »
- « Connaissance des **caractéristiques principales des différents genres d'écrits** à produire et production d'écrits variés : écrits de travail, écrits réflexifs, usage régulier d'un brouillon, etc. »
- « Mise en œuvre d'une **démarche de production de textes** »
- « Construction d'une **posture d'auteur** »

Programmes de français, cycle 3 (2015)

Merci de votre attention 😊

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Les Savoirs Mieux.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Eduquer*, 2(3). En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris : Hermès Science Publications.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chartrand, S.G. & Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : PUN, Dyptique-12.
- Chartrand, Suzanne-G., Emery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université d'Orléans.
- Colognesi, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves du primaire : focus sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Deschênes, A-J. (1991). *Les Métaconnaissances*. Québec : Télé-Université.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.

- Efklides, A., (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277–287.
- 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.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-240). Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, E. & Grégoire, C. (2006) . Etude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 31-50.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2006). La question de la norme dans le discours des enseignants de collège. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 105-131). Namur : PUN, Dyptique-5.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 383-399.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, (161-162). Repéré à <http://pratiques.revues.org/2063>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris: Didier.
- Veenman, M. et al. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y.-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London : Springer. 21-36.