

Louis GEMENNE
Thérèse SOJIC-LUCAS

L'ÉCRITURE COMME VALEUR D'APPRENTISSAGE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Résumé : Recourir à l'écrit pour apprendre est un moyen spécifique et efficace pour s'approprier le savoir et constitue donc une véritable valeur de formation. Telle est la conviction qu'ont affermie des initiatives de formations transdisciplinaires visant d'une part les activités d'écriture des élèves et d'autre part l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles chez leurs enseignants. Ces formations ont inspiré un modèle théorique des potentialités de l'écrit qui, à son tour, peut éclairer et guider les pratiques de formation.

Mots-clés : Apprentissage - Écriture - Écoles et collègues - Formation des enseignants - Relations théorie/pratique.

Deux voix se répondront dans cet article : celle d'un didacticien de français, chargé de mission au Service de Recherche et de Développement pédagogique (SeRDeP) et à la Commission des Programmes du réseau libre catholique de l'Enseignement belge francophone ; celle d'une psychologue-formatrice dans le même réseau, chargée de l'animation pédagogique dans les écoles secondaires du diocèse de Liège. Nous aimerions soumettre à la lecture critique deux expériences de formation que nous avons menées, tantôt séparément, tantôt à deux, et évaluer la « valeur ajoutée » de (trans)formation professionnelle que leur ont apportée les démarches d'écriture mises en œuvre à cette occasion.

Distinctes au départ dans leur démarche et leurs finalités, ces deux entreprises nous sont bientôt apparues comme convergentes. En ce qui concerne le recours à l'écrit en situation de formation continuée des enseignants, elles ont ancré en nous une double conviction :

- c'est un moyen déterminant d'appropriation des nouvelles compétences professionnelles attendues maintenant des enseignants, au premier rang desquelles figure la capacité de théoriser et de communiquer sa pratique (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud 1996) ;

- c'est tout autant un facteur décisif qui peut les conforter, ou les rétablir, dans leur identité professionnelle sans cesse menacée par ces nouvelles requêtes, aussi pressantes qu'ambiguës.

Nous essaierons d'illustrer ces convictions et de montrer cette convergence en présentant successivement chacune de ces deux expériences de formation. Selon nous, leur complémentarité repose sur la prise en compte d'un modèle théorique commun. Comme ce modèle a en quelque sorte joué le rôle d'interface¹ entre les deux formations, il sera présenté dans l'entre-deux des récits qui en rendent compte.

L'INCITATION

La première de ces entreprises est d'ordre hypothético-déductif et vise à rendre les enseignants sensibles aux bénéfices spécifiques que comporte le recours à l'écrit pour l'acquisition des compétences dans chaque discipline. Le centre d'intérêt prioritaire ici est l'écriture par les élèves des savoirs qu'ils doivent s'approprier.

Le travail transdisciplinaire

En 1994, une enquête, tout empirique, a été menée par le SeRDeP sous forme d'un questionnaire ouvert adressé à un nombre limité d'enseignants (54 enseignants de la fin de l'enseignement fondamental et du 1er degré de l'enseignement secondaire, travaillant avec des élèves de 10 à 14 ans). Elle concernait les représentations que ces enseignants se font de l'écriture en situation scolaire (fréquence des activités d'écriture, types d'écrits mis en œuvre, bénéfices perçus et inconvénients rencontrés).

La place manque pour décrire précisément cette enquête, mais ce qui vient d'en être dit suffit à convaincre qu'elle n'a rien de scientifique. Pourtant, il convient d'observer que, quand les résultats en sont présentés dans les établissements où une sensibilisation à l'écriture des savoirs a lieu, ces données recourent largement les conclusions auxquelles parviennent les enseignants qui acceptent de procéder préalablement à la même enquête au sein de leur école. Si on essaie de synthétiser les représentations que les uns et les autres se font du recours à l'écriture, on peut avancer que celles-ci sont contrastées, à la fois problématiques et porteuses de potentialités à exploiter en formation. Elles sont problématiques pour trois raisons principales.

1. Pour les enseignants, le passage à l'écrit constitue ce qu'on pourrait appeler, en jouant sur les mots, une « tâche aveugle », dans la mesure où ils reconnaissent que, si l'écriture est bien un moyen de contrôle fréquent des connaissances, celle-ci ne fait guère l'objet d'un enseignement systématique au cours des activités d'apprentissage.

2. Par ailleurs, ils ont tendance à cautionner l'« évidence éblouissante » selon laquelle l'écriture est avant tout l'affaire du professeur de français. Or, on sait que celui-ci, quand il enseigne l'écriture, ne recourt que très rarement aux apprentissages spécifiques d'une autre discipline que la sienne (par exemple, enseigner à écrire

¹ Nous n'avons pris conscience de ce rôle qu'après coup, et c'est notre propre écriture qui nous amène à clarifier ce modèle.

un rapport de sciences) : on assiste en somme à un dialogue de sourds à travers la cloison des disciplines !

3. Parvient-on même à lever ces ambiguïtés, nombreux sont les enseignants qui estiment que faire écrire en classe représente un « investissement exorbitant » en temps d'apprentissage comme en temps de correction, car ils croient qu'il faut faire écrire longuement et qu'il convient de toujours tout corriger.

Pourtant, plusieurs d'entre eux ont des conceptions plus originales et créditent l'écriture d'une série de vertus déjà identifiées par des tenants de la « pensée scripturale » comme Goody, Lahire et Vygotski. Aussi, les réponses de ces enseignants prennent-elles un relief particulier quand on les met en rapport avec des déclarations comme celles-ci :

- L'écriture nous donne l'occasion de nous livrer à ce genre de monologue que la conversation si souvent empêche. Elle permet à l'individu d'exprimer ses pensées de long en large, sans interruption, d'y apporter corrections et ratures, de rechercher la formule adéquate. (Goody 1979, 264)

- L'écriture n'est pas un double, un fixateur, un simple enregistrement de la « parole » [...] Elle est un véritable transformateur cognitif. (Lahire 1993, 22)

- Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière..., [il est] l'algèbre du langage, [il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système antérieur du langage oral. (Vygotski 1985/1934, 260)

La confrontation de ces deux ordres de représentations fournit en somme l'occasion d'instruire à charge et à décharge le procès de l'écriture scolaire. C'est ce qu'ont tenté les rédacteurs de l'enquête en publiant le document intitulé *Écrire pour apprendre (Cahiers du SeGEC 2 mai 1995)*². Ce document peut être qualifié d'interactif dans la mesure où chaque lecteur est invité à identifier pour sa part les freins les plus sérieux qu'il perçoit au recours à l'écriture et se trouve alors renvoyé à quelques paragraphes qui mettent cette représentation en perspective dans un réseau et avancent quelques propositions pour lever ces freins. Si cette lecture individuelle et non linéaire a lieu au cours d'une journée de formation, les enseignants peuvent alors, par degré d'étude et/ou par discipline, confronter leurs vues personnelles avec celles de leurs collègues et en tirer des résolutions de travail en commun.

Le travail bidisciplinaire

On s'en doute, cette première phase de sensibilisation n'est ni suffisante ni suffisamment concrète. Il est avantageux alors de promouvoir des illustrations bi-disciplinaires (le français et une autre discipline) de ces hypothèses de travail. C'est ce qui a eu lieu avec le projet *Écrire en sciences (Cahiers du SeGEC 9 octobre 1997, sous presse)* et bientôt *Écrire en mathématique* (publication prévue en no-

² Adresse de contact : SeRDeP, Place de Sainte-Adresse 12, B-1070 Bruxelles (tél. 32-2/529.04.41).

vembre 1998)³. Le travail a lieu en trois temps et implique davantage les enseignants volontaires dans une démarche d'écriture.

1. Dans des groupes de travail constitués de 5 à 10 personnes, chaque enseignant est invité à faire le récit d'une activité d'apprentissage des sciences où le passage par l'écrit lui a paru indispensable ou particulièrement profitable.

2. Après les échanges qui accompagnent la lecture en commun de ces récits, une fiche de compte rendu est établie, à laquelle on joint des documents écrits d'élèves (brouillons, notes de cours, réponses lors des épreuves, etc.) et les documents didactiques qui ont servi de supports aux apprentissages.

3. Parmi la centaine de comptes rendus ainsi collectés, 25 ont été choisis pour leur valeur exemplaire, et les activités qu'ils évoquaient ont été mises en réseau dans la publication citée ci-dessus (cf. annexe I). Chacun de ces exemples fait l'objet d'une présentation en double page : à gauche, la reproduction de copies caractéristiques d'élèves (avec éventuellement un document support) ; à droite, l'indication précise du contexte et des consignes de la tâche, l'explicitation des choix didactiques de l'enseignant et des prolongements ou des variations auxquels l'activité a donné lieu, pour terminer par un éclairage extérieur qui s'efforce d'évaluer l'impact de l'écrit dans la problématique plus globale de l'apprentissage et met ces réflexions en rapport avec celles qui clôturent d'autres fiches.

En mathématique, le travail s'oriente plutôt vers le compte-rendu complet de quelques séquences de cours, depuis leur planification jusqu'à leur évaluation sommative, avec analyse des consignes, des documents de travail et des notes d'élèves, ainsi que des prolongements auxquels ces séquences peuvent donner lieu, à la fois en français et en mathématique.

On l'a compris, l'approche n'a rien de normatif ; l'objectif est que ces documents en viennent à constituer des lectures professionnelles incitatives. En effet, les exemples qu'elles proposent renvoient à des expériences réellement menées, qui n'ont donc rien d'utopique ni de prescriptif. Nous pensons d'autre part que, grâce à la mise en réseau de ces activités, la portée globale du document est supérieure à la somme de ses parties. Ajoutons enfin que, pour tous ceux qui ont participé au projet, il y a eu « partage d'expériences », au sens plein de chacun de ces deux termes.

LE MODÈLE

Comme toute expérience, celle qui vient d'être relatée et qui est toujours en cours, devrait faire l'objet d'une théorisation. Celle-ci reste à faire, mais ce qui, pour le moment, paraît en émerger, c'est un modèle des potentialités de l'écriture en situation d'apprentissage. Ce modèle est fondé sur quelques traits spécifiques de l'écrit, et d'abord sur sa tabularité : le déploiement de l'écriture dans un espace à deux dimensions la rend en effet, au moins sous cet aspect, irréductible à l'oral. Il ne

³ Il convient de préciser que ces projets s'efforcent aussi de faciliter la transition entre l'enseignement fondamental (écoles) et l'enseignement moyen (collèges).

L'ÉCRITURE COMME VALEUR D'APPRENTISSAGE

s'agit donc pas d'opposer l'une à l'autre ces deux modalités d'expression, mais de les faire jouer l'un avec l'autre dans une approche globale de la communication pédagogique.

Si on considère la figure de l'annexe II, on peut envisager l'écrit selon :

- 4 caractéristiques complémentaires :

- la stabilité (sauf accident ou volonté délibérée, il dure autant que le support),

- l'autonomie (il peut circuler indépendamment du scripteur),

- la lenteur d'élaboration (celui qui écrit peut le faire à son rythme, etc.)

- la différance (la communication avec les interlocuteurs-lecteurs est différée et dissymétrique).

- 2 axes croisés :

- le premier, horizontal, distingue une face manifeste, où l'écrit est conçu comme un produit (ensemble de signes graphiques conforme ou non à des normes formelles), et une face latente, où il est conçu comme un processus (ensemble complexe et interactif d'opérations mentales et psycho-motrices) ;

- le second, vertical, sépare une zone privée (personnelle ou interpersonnelle) où l'apprenant-scripteur peut entrer en dialogue avec lui-même ou avec l'enseignant, et une zone sociale (« collégiale » ou publique) où le même apprenant-scripteur peut entrer en dialogue avec ses condisciples ou avec un public.

Les deux axes croisés délimitent ainsi quatre espaces où peuvent collaborer par le biais de l'écrit quatre instances de la communication pédagogique : l'élève-apprenant (zone latente-privée), l'enseignant-apprenant (zone manifeste-privée), les condisciples-lecteurs (zone latente-sociale) et le tiers public-évaluateur (zone manifeste-sociale)⁴.

Ce modèle théorique devrait à l'évidence être affiné ; comme tel cependant, il nous paraît pouvoir remplir 3 fonctions :

- une fonction explicative qui dépl(o)ie les processus complexes à l'œuvre dans l'écrit scolaire et éclaire les représentations auxquelles il donne généralement lieu (p. ex. trop lent pour l'enseignant au regard des contraintes temporelles de l'effectuation didactique, dissuasif pour l'élève bloqué par la perspective de l'évaluation, etc., cf. *supra* et Groupe EVA 1996, 52) ;

- une fonction critique qui permet certes d'alimenter la mise en cause des pratiques traditionnelles (Reuter 1996b, 51-69), mais surtout d'évaluer ce qu'ont de novateur certaines pratiques alternatives (ateliers d'écriture, écriture en télécommunication, écriture entre pairs, usages du brouillon, etc.) ;

- enfin, une fonction heuristique qui permet de diversifier les pratiques et les usages de l'écrit en classe.

⁴ Ces distinctions ne sont pas sans rappeler celles qu'on établit entre écrits achevés ou non et écrits pour soi-même ou pour d'autres (cf. par exemple Vérin 1988, 20-21).

LA MISE EN ŒUVRE

Comment ce modèle peut-il éclairer ou guider l'action sur le terrain de la formation des enseignants ? Ce sera à chacun d'en juger après lecture d'une autre expérience, plus inductive que la première, dont on rendra compte brièvement. Elle a débuté en 1993, dans un contexte tout particulier. À ce moment, une réforme ministérielle a prescrit et généralisé au premier degré du secondaire une série d'innovations (enseignement centré sur l'acquisition de compétences, pédagogie différenciée, évaluation formative) auparavant mises sur pied par des enseignants et des écoles volontaires pour sortir du contexte débilisant engendré par les grèves de 1990. C'est alors que nous avons proposé à des participants volontaires une formation intitulée « L'apprentissage au 1er degré ». Pour éviter que les recommandations de la réforme n'apparaissent que comme de simples « coquilles vides », nous mettions constamment des apports théoriques issus du constructivisme interactif en rapport avec les pratiques des enseignants en étant particulièrement attentifs à identifier et à lever les résistances au changement. Au terme des 30 heures de la formation, cet objectif de persuasion était globalement atteint, mais certains participants nous interpellèrent par un « Vous nous lâchez trop tôt » qui signifiait clairement qu'ils avaient besoin du soutien du groupe pour passer à la mise en œuvre concrète. Ces participants se portèrent alors volontaires pour réaliser en commun des séquences d'apprentissage relatives à certains concepts transversaux comme l'antériorité ou la cause et la conséquence.

L'année suivante, cette phase de production fut intégrée dans le projet de départ de manière à assurer la concrétisation des apports théoriques dans le quotidien de la classe. Toutefois, les séquences mises au point dans la partie pratique étaient encore des productions « pour initiés », c'est-à-dire que les séquences construites pouvaient certes être mises en œuvre par les autres participants mais n'étaient pas vraiment compréhensibles ni utilisables par des collègues non initiés. C'est alors que nous eûmes l'idée de proposer au groupe les contraintes d'écriture qu'on lira à l'annexe III. Ce travail collectif d'écriture longue a donné lieu à la réalisation du document *Réaliser un travail de recherche au 1er degré*. Ni la compétence choisie, ni la tâche assignée n'étaient anodines, puisque les participants eux-mêmes se sont mis en recherche et ont dû en rendre compte par écrit. Ainsi l'isomorphisme entre la situation de formation et la situation de classe était en soi source d'apprentissages où les diverses potentialités de l'écrit entraient en jeu (rôle dynamique de l'étayage par les pairs et d'une contrainte acceptée, rôle (méta) cognitif de l'écrit relu par les scripteurs et leurs formateurs)⁵.

⁵ Ce premier document a été suivi d'un second qui concernait les classes terminales : Élaborer un travail de fin d'études. Ces deux brochures d'environ quarante pages chacune (éditions de 1996) peuvent être obtenues au Vicariat de l'Enseignement, rue de l'Évêché 14, à B-4000 Liège (tél. 32-4/223.41.13).

LES RETOMBÉES ET LES PERSPECTIVES

L'écriture comme valeur de formation

Aux dires des participants, la production d'outils communicables leur a permis d'évoluer dans quatre domaines : la modification de leur pratique, l'enrichissement de leurs connaissances, la capacité de travailler en équipe et celle de mettre en œuvre un projet pédagogique. Ils sont aussi devenus des moteurs de l'innovation dans leur école ainsi que dans d'autres établissements où ils ont accepté de rendre compte de leur expérience et de présenter les outils élaborés en commun⁶.

Par ailleurs, vu l'accueil réservé à des outils concrets comme ceux-là, les directions d'établissement sont moins réticentes à « libérer » les enseignants pour participer à des formations ou à des groupes de travail : en effet, les bénéfices pour l'établissement et pour les élèves sont identifiables dans un délai relativement court.

Quelques questions vives

Malgré les vertus diverses de ces passages à l'acte d'écrire, un certain nombre de questions restent à résoudre. Nous nous contenterons d'évoquer les principales.

Les premières concernent les produits eux-mêmes. Comment les améliorer, notamment en tenant compte des remarques des utilisateurs qui n'ont pas participé à leur élaboration, voire des élèves qui travaillent avec des parties de ces documents ?

Quelques-unes concernent la théorisation de ces expériences et le pôle épistémologique de cette entreprise : selon quel modèle didactique concevoir des interventions sur les multiples paramètres en jeu dans les processus d'écriture (Boyer et al. 1995, Reuter 1996) ? Comment, d'autre part, intégrer ces essais dans une recherche-action plus globale sur les compétences de communication orale et écrite à exercer et à évaluer en situation de formation d'enseignants⁷ ?

D'autres enfin concernent les appuis institutionnels qui pourraient être apportés à ces initiatives. Comment les fédérer et les coordonner autrement que par la bonne entente de quelques formateurs ? Comment convaincre l'Institution subsidiaire de favoriser des expériences de formations bidisciplinaires ou d'inscrire dans chaque programme scolaire des incitations à enseigner explicitement « l'écriture des savoirs » et à évaluer ces apprentissages de manière formative ? Parmi ces questions en tout cas, il en est une qui revêt chez nous une acuité particulière en ce qu'elle concerne l'aspect pécuniaire des choses. Ces formations ne paraissent profitables que si elles ne réunissent pas plus de quinze personnes à la fois, mais pendant une soixantaine d'heures. Or, l'intérêt à courte vue de l'Institution n'est-il pas de promouvoir des formations qui rassemblent le plus de personnes pour le moins de

⁶ Pour un point de vue complémentaire, cf. Dezutter 1997 (à paraître).

⁷ C'est l'objet de la recherche FOREO en cours au Département d'Études romanes de l'UCL (promoteurs académiques : J.-L. Dufays et M. Francard ; équipe scientifique : O. Dezutter, L. Gemenne, V. Giroul et Chr. Ronveaux).

temps possible ? C'est là une autre histoire qui n'est pas à l'ordre du jour de notre colloque...

Louis GEMENNE

Boursier du FNRS — Université catholique de Louvain
avec la collaboration de Thérèse SOJIC-LUCAS
Vicariat de l'Éducation (Liège)

Abstract : To turn to writing as a way of learning seems to be a specific and efficient means of getting hold of knowledge ; it is thus a real asset in training. This conviction is made firmer by initiatives in « trans-disciplinarian » training, applying as well to the writing activities of the learners as to new working skills for their teachers. Those trainings have inspired a theoretical view of the potentialities of writing activities, which can in turn shed light on the training practices and guide them.

Keywords : Learning - Writing - Primary and secondary schools - Teachers' training - Connections between theory and practice.

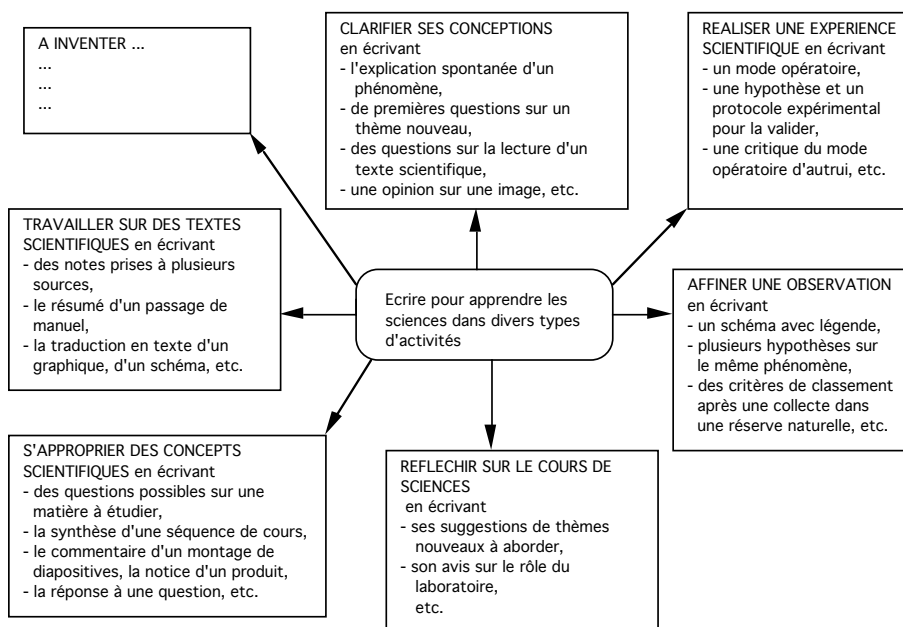
Bibliographie

- Barré-de Miniac Chr. (éd) (1996) *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles-Paris : De Boeck et INRP
- Boyer J.-Y., Dionne J.-P. & Raymond, P. (éds) (1995) *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Québec : Éditions Logiques.
- Dezutter O. (1997) « L'écriture et la description des pratiques d'enseignement » — *Actes du colloque « Écrire à l'Université 2 »*. Grenoble : CEDITEL (à paraître).
- Goody J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Minuit.
- Groupe EVA (1996) *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : INRP et Hachette
- Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (éds). (1996) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter Y. (1996a) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter Y. (1996b) « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » — in : Chr. Barré-de Miniac (éd) *Vers une didactique de l'écriture* (51-69) *op. cit.*
- Vérin A. (1988) « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences » — *Aster* 6 (15-46).
- Vygotski L. S. (1934/1985) *Pensée et langage*. Paris : éd. Sociales.

L'ÉCRITURE COMME VALEUR D'APPRENTISSAGE

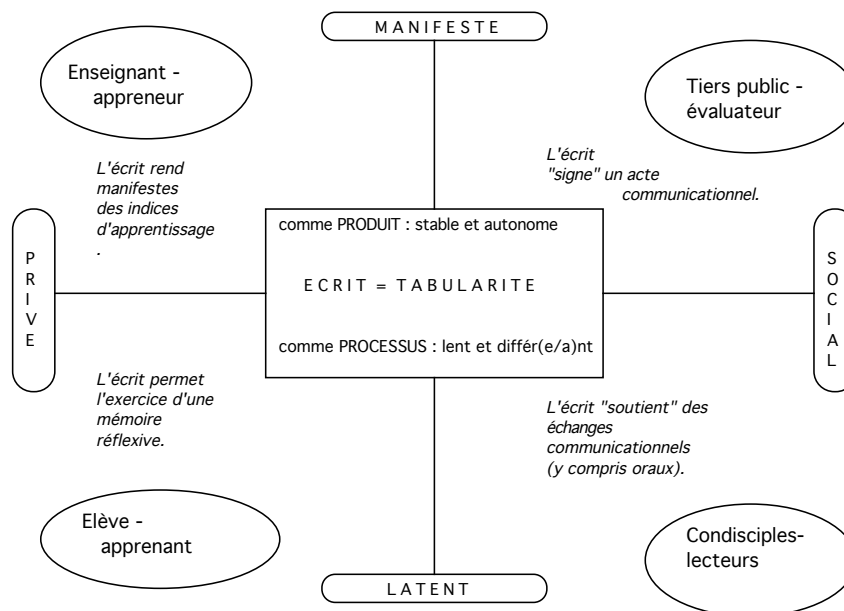
Annexe I

Réseau d'activités d'écriture en sciences



Annexe II

Modèle théorique des potentialités de l'écrit



Annexe III

Fiche de consignes d'écriture élaborées par et pour des participants à une formation
« Apprentissage au 1er degré » (1994-1995)

<p><i>Réaliser</i></p> <ul style="list-style-type: none">— en 6 séances de 3 heures— à destination de collègues du 1er degré <p>UN DOCUMENT D'AU MOINS 20 PAGES</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>qui fasse comprendre</i><ul style="list-style-type: none">— en général, ce qu'est une <i>compétence transversale</i>,— en particulier, ce qu'est la compétence <i>Rechercher des informations, les trier, les traiter</i>,• <i>et propose</i><ul style="list-style-type: none">— des techniques d'<i>apprentissage</i> de cette compétence,— des moyens d'<i>auto-évaluation</i> par les élèves, tant en ce qui concerne les <i>produits</i> que les <i>démarches</i>.
--