

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**AGIR EN ECRIVANT – ECRIRE EN AGISSANT TRAVAILLER
LES COMPETENCES SCRIPTURALES AU CŒUR DE
REALISATIONS TECHNIQUES**

Ariane BAYE, Régine DENOZ
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'écriture est un outil précieux, favorisant la construction des compétences de chaque élève et le développement de pratiques communicationnelles, réflexives et métacognitives. Encore faut-il pour cela privilégier le rôle actif de l'apprenant dans l'écriture et lui faire acquérir démarches et stratégies d'apprentissage.

La recherche « Rédaction technique au secondaire technique et professionnel »¹, menée depuis septembre 1998 par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, vise l'apprentissage de la rédaction de textes techniques à travers de projets pédagogiques interdisciplinaires structurés en séquences didactiques. Ces projets ont pour fin la conception et la diffusion d'un produit technique.

L'apprentissage de l'écriture que nous proposons est basé sur le principe suivant : écrire permet à l'apprenant de structurer et de développer sa pensée et d'améliorer connaissances et compétences dans des domaines variés.

La dimension complexe, à la fois linguistique et sociale, de l'écriture technique, ainsi que l'extrême variété des contenus et des genres de textes techniques, nous a amenées, en collaboration avec des professeurs techniciens et des professeurs de français, à élaborer des séquences didactiques visant à développer les stratégies d'écriture des apprenants. Ce que nous entendons par « stratégies d'écriture » recouvre une large gamme de compétences qui peuvent se décliner de différentes façons. Il peut s'agir par exemple de repérer les caractéristiques d'un genre de texte spécifique ; de se construire une représentation de différents genres de textes techniques – comme la fiche technique, la procédure, etc. – ; de recourir au brouillon instrumental ; de réécrire un texte ; de réfléchir sur ses façons d'apprendre ou encore de travailler en équipe.

Les genres de textes sont considérés comme des outils psychologiques et sociaux qui permettent de communiquer selon des situations et des enjeux variables. Cela implique des comportements actifs d'écriture. Les élèves sont amenés à utiliser leurs productions dans des situations de la vie courante et de leur future vie professionnelle, à se servir de plusieurs sources d'informations et à communiquer leurs réalisations à différents publics.

Pour produire ces écrits, qui servent donc à communiquer mais aussi à structurer et développer la pensée, les élèves sont amenés à découvrir eux-mêmes les caractéristiques des genres de textes techniques : à partir de leur représentation préalable, de l'observation de textes experts, de l'échange entre pairs mais aussi à partir de leur propre expérience de scripteur, ils élaborent des grilles de critères.

Multifonctionnelles, celles-ci sont destinées à accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage : elles sont un outil précieux pour rédiger, et guident aussi l'autoévaluation. En outre, elles permettent au professeur de rendre son évaluation plus concrète, de mieux cerner les difficultés de chaque élève et favorisent un apprentissage différencié.

Chaque élève, en concertation avec son enseignant, complète sans cesse sa grille au cours de son apprentissage. Au fur et à mesure qu'il développe ses compétences scripturales, l'élève pointe des critères qu'il n'avait pas repérés auparavant. Ce faisant, il se fixe de nouveaux objectifs, qui, en retour, vont lui permettre de devenir davantage expert au cours de ses réécritures – que ce soit un brouillon, un premier jet, ou même un texte « fini ». La grille de critères constitue en quelque sorte le lien entre genre de texte et écrit particulier.

La réflexion sur les démarches d'apprentissage est quant à elle soutenue par l'utilisation de « portfolios », envisagés notamment comme outils d'autoformation. Dans un premier temps, ils rassemblent toutes les productions de l'apprenants et les textes ou documents qu'il lit, découvre et qui lui permettent d'affiner ses représentations. Ensuite, l'élève classe ses documents, selon un ordre et une structure qu'il détermine lui-même et par lesquels il opère une démarche réflexive et s'observe en tant que scripteur.

¹ Menée sous l'égide de l'AGERS.

Favorisant ainsi l'analyse des processus d'apprentissage, le portfolio constitue une source précieuse pour le professeur lors de l'évaluation formative : il permet à l'élève et à l'enseignant de mieux communiquer et d'envisager ensemble la progression de l'apprenant. Le portfolio est destiné à devenir un assemblage finalisé, outil de valorisation du travail de l'élève, baromètre se situant à une certaine étape de l'acquisition des compétences et relais de l'interdisciplinarité, à travers les apprentissages et les années. Il est donc un véritable outil de gestion du parcours de l'élève dans une optique (auto)formative.

Enfin, à l'intérieur des séquences didactiques, des ateliers de structuration des savoirs et des savoir-faire permettent aux apprenants de se concentrer sur des compétences ou des aspects particuliers dont la maîtrise leur est nécessaire pour mener à bien le projet. Portant aussi bien sur des compétences rédactionnelles que techniques, l'atelier permet de prendre du recul à un moment donné de la réalisation du projet, pour privilégier la construction, l'acquisition et la maîtrise de nouveaux savoir-faire.

L'écriture permet ainsi à chaque élève d'organiser ses connaissances ou son raisonnement. Les processus d'écriture – réflexions, retours sur le texte, « brouillons »,... – sont en interdépendance étroite avec le développement des compétences techniques. L'écriture devient ainsi un moment de structuration. Toutefois, cela ne va pas de soi *a priori* : cette attitude se construit à travers les situations pédagogiques – collaborations, recherches, tâtonnements –, qui favorisent une conception dynamique de « l'écriture en actes ».

Sélection bibliographique

ALCORTA, M. (1998). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? In BROSSARD, M. et FIJALKOW, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses universitaires de Bordeaux, 123-151.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BROWN, A. et CAMPIONE, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, pp. 11-23.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Neuchâtel : ESF (coll. « Didactique du français »).

VANHULLE, S. (1998). La langue française en tablier. *Forum-Pédagogies*, novembre, Bruxelles.