

Le Français écrit au siècle du numérique

Colloque 8-9 septembre 2015 – École Polytechnique

Programme en PDF

Ateliers

Résumé succinct de quelques ateliers

Nouvelles approches de l'écrit

Monique LEBRUN a présenté un travail mené en collaboration avec Nathalie LACELLE : « **la nébuleuse narrative numérique chez les adolescents scripteurs comme un bouleversement des genres** » (site www.litmedmod.ca - litmedmod pour littérature médiatique multimodale). Celle-ci renvoie à une écriture informelle et non évaluée, inscrite dans un processus en perpétuel changement, dominée par le narratif mais intégrant vidéo etc.

La « fanfiction » est un de ces nouveaux genres. Il s'agit d'histoires écrites par des fans d'un roman ou de séries TV qui prolongent l'œuvre, la modifient, la croisent avec d'autres œuvres. Le rapport à l'œuvre source joue le rôle de contrainte créative. Son écriture se caractérise par : l'intertextualité (le texte est ouvert sur d'autres textes s'enracine dans les œuvres sources) – l'auto réflexivité – le mélange spatiotemporel des éléments – l'interpellation des lecteurs à la fin du texte et le dialogue de l'auteur avec ses lecteurs – l'expression des métasavoirs de l'auteur – l'expansion récursive, le récit se réécrivant en fonction des commentaires.

La narration, qui fait une large place au pastiche, est transmédia : le déplacement du lecteur d'un média permet de lire une même histoire à partir de différents discours. Il s'agit d'une narration médiatiquement distribuée, entre des plateformes, entre auteur/lecteurs, entre histoire/commentaires etc.

Écriture collaborative

1. Monique JURADO, IA-IPR honoraire, a rappelé que l'écriture est un acte complexe dont une partie des savoirs est implicite : enseigner le résultat, le texte ne suffit pas. Il y a mise en jeu de savoirs cognitivo-langagiers complexes et de savoirs pragmatiques. Cela explique la place des dispositifs d'écriture dans l'apprentissage.

L'analyse de différents dispositifs d'écriture menés en collège et en lycée et engageant des interactions, met en évidence que les élèves y prennent plus facilement conscience des problèmes de cohérence temporelle et énonciative à régler. Les opérations d'ajustement (ajouts, suppressions, reformulation) sont favorisées ainsi que les apports culturels. On observe des tissages, un phénomène dialogique, l'écriture apparaît comme un acte d'intertextualité permanente, la parole est simultanément singulière et collective. Cela remet en question l'idée que la recherche d'idées et les apprentissages grammaticaux doivent être préalables à l'écriture ainsi que le mythe de l'écriture solitaire. Le numérique est certes favorisant mais l'écriture collaborative est d'abord une posture orientée sur le processus dynamique. L'enseignant, dans une posture d'accompagnement en retrait, doit créer un environnement social bannissant la

compétition et dans lequel les élèves sont considérés comme des auteurs autonomes.

2. Catherine DAVID et Christelle BERGER, analysant leur propre expérience au CUEF de l'Université Stendhal de Grenoble, ont noté que l'essentiel des propositions d'amélioration viennent de celui qui n'écrit pas, elles mettent en évidence l'intérêt du regard distancié de l'autre et le rôle de référent de l'enseignant (dans ce cas en tant que locuteur natif).
3. Plusieurs expériences rapportées concernaient l'enseignement du FLE. Selon Marie Manuelle DA SILVA (université Bretagne Sud, pour un projet mené en collaboration avec l'université de Minho –Portugal) l'avenir de l'enseignement du français à l'étranger et à l'université réside dans sa capacité à se renouveler dans un contexte où la formation est un marché et où l'avenir d'un enseignement dépend de l'employabilité des étudiants. Elle fait état, d'une part d'une porosité avec des savoirs acquis dans d'autres cours, de réinvestissements de savoirs, d'une forme d'interdisciplinarité, d'autre part d'un déplacement vers une écriture multimodale, enfin d'une porosité à l'influence des industries culturelles, d'une hybridation des univers culturels.

Amélioration, remédiation et motivation. Traitement de texte et écriture.

La recherche de Pascal Grégoire s'est donné pour but de mesurer « **l'impact du traitement de texte sur la qualité de l'écriture, la motivation à écrire et la révision** ». La diversification des pratiques d'écriture informatisée, le rapport intime au téléphone cellulaire, le remplacement de genres traditionnels par des genres émergents amènent à s'interroger sur les pratiques d'écriture scolaire et l'utilisation de l'ordinateur dans les opérations de révision (cf. processus rédactionnel de Hayes et Flowers). L'étude a permis de constater : une amélioration de l'orthographe d'usage grâce aux correcteurs intégrés, le même nombre d'erreurs en orthographe grammaticale, une progression non significative en cohérence de texte. Si les élèves gagnent en motivation à écrire avec le traitement de texte, le mode et la qualité de révision sont aussi tributaires de la compétence technologique. Les résultats de l'étude recommandent l'acquisition du doigté durant le parcours scolaire et une acculturation technologique pour que les élèves s'approprient les outils.

Modèles et dispositifs innovants. Un exemple de dispositif.

Un dispositif a largement retenu l'attention de la salle : « **le blablatexte** », présenté par Marie-Emmanuelle PEREIRA. Au service de la formation des rédacteurs professionnels, il met en place une situation artificielle qui a le mérite de condenser toute une série de compétences (collaboratives, métalangagières) et contribue à enrichir la représentation que les étudiants ont du texte. Ce dispositif en plusieurs phases – qui fait alterner temps de lecture orale / temps d'écriture de ce qui a été décrit, écrits individuels/productions de groupe – amène les étudiants à voir le texte comme un objet pluridimensionnel ; leurs écrits réflexifs leur font comprendre le

travail d'épaississement du texte. Les étudiants sont invités à se froter, à expérimenter, créant une parole collective et des interactions langagières.

Des genres textuels à acquérir : l'écrit de spécialité en école d'ingénieurs

Selon Catherine CARRAS et Océane GEWIRTZ, ces genres textuels présentent des spécificités en termes de compétences linguistiques et communicationnelles sans qu'on s'interroge sur leur acquisition et sur les dispositifs pour les mettre en œuvre. En Europe, les écrits attendus, dans un « style concis et clair ni littéraire ni télégraphique », servent à évaluer l'acquisition d'une démarche à travers des régularités formelles : l'introduction rappelle la théorie, pose la problématique ; puis il faut présenter le protocole, les mesures et leurs résultats ; enfin ceux-ci doivent être soumis à une analyse critique et interprétés. La présence de schémas, tableaux et de figures est requise et l'attention à la correction linguistique est forte. Les difficultés sont linguistiques et liées au genre.

La comparaison du même cours, dispensé par le même enseignant en France et en Chine, où celui-ci a dû s'adapter aux attendus universitaires du pays, met en évidence l'importance du rapport culturel aux savoirs : questionner les résultats et le savoir par opposition à reproduire un résultat. En Chine, on attend beaucoup moins de rédaction, le compte-rendu se présente sous forme de textes à trous où les étudiants doivent simplement introduire leurs résultats.

Didactique de l'écrit

L'écriture comme processus : deux interventions

1. Pour « **faire évoluer les écrits d'élèves de 1MTG en décrochage scolaire** », Marie-Laure ELAOUF montre comment Hela FEKI (qui participait à une recherche-action de Sylviane AHR sur la question du sujet lecteur, les théories de la réception et la didactique de la littérature) a fait des choix didactiques : partir de textes littéraires en rapport avec les questions existentielles qui taraudent les adolescents ; et les travailler sur un mode de questionnement qui les invite à s'engager subjectivement (ex. un portrait chinois sur la scène d'exposition de Ubu Roi). Elle s'est très trouvée vite face aux limites des dispositifs didactiques de la classe ordinaire : l'aspect graphique a fait obstacle, la projection sous forme de dessin n'était pas possible pour ces adolescents. Elle a donc cherché une autre sorte de dispositif, moins violent, un blog participatif. L'idée a été de transposer le geste professionnel de synthèse et questionnement du professeur vers l'écriture des élèves grâce à Etherpad qui permet simultanément le tchat et l'écriture collaborative. Le choix du logiciel s'est avéré intéressant en ce qu'il prend en compte le rapport de ces élèves à l'école et aux savoirs, au groupe de pairs et à l'enseignant, et au temps. L'association tchat-écriture installe un « espace sécurisant », la place du tchat se réduit au fil des séances au profit du texte en écriture. Les élèves ont amélioré leur rapport à l'écrit avec une meilleure confiance en leur valeur, une réflexivité et une prise de conscience du processus d'écriture ; le pad ne change pas l'écriture et le style, ce qui

change c'est de voir ce que les autres écrivent. Le professeur est dans le lâcher-prise, il intervient pour relancer, reformuler, et ajuste ses gestes d'étagage en amont, en cours d'écriture et en aval.

2. Dans son intervention sur les « **brouillons de dissertation à l'université**, Caroline SCHEEPERS s'intéresse au passage d'une centration sur le produit fini à une centration sur l'écriture en cours dans laquelle le brouillon constitue un « artéfact précieux ». Quelle corrélation entre les brouillons et le produit fini, la note obtenue ? L'étude utilise les catégories du brouillon épistémique dégagées par ALCORTA : linéaire (écrit tourné vers autrui - degré plus faible de maîtrise de l'écrit) vs instrumental (écrit tourné vers soi - retour réflexif sur l'activité scripturale), montrant une hybridation entre les différentes formes de brouillon et leur utilisation. Elle n'établit pas de corrélation entre le mode de brouillonnement et le résultat obtenu, mais ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui sont capables d'analyser leur brouillon. Les élèves en danger sont ceux qui ont un rapport magique à l'écriture.

La didactique du brouillon consiste en une explicitation, qui permet de voir l'écriture comme un « épaissement progressif », de focaliser sur le sujet scripteur, en refusant une prescription étagée simpliste, consensuelle et rassurante.

La question de l'orthographe.

Deux études de l'école à l'université, d'une relation aidante à la révision

1. La manière dont un maître dicte un texte à l'oral pour l'exercice de dictée, sa mise en discours d'un texte écrit qui implique une relation particulière de l'oral à l'écrit. Différents types de lecture, plus ou moins aidante, avec plus ou moins d'interactions, fait apparaître des représentations de l'enseignement. Cette étude de Jeanne CONSEIL et Clara MORTAMET : « **Les indices d'orthographe dans la dictée du maître** » s'interroge notamment, dans les perspectives qu'elle ouvre, sur les résultats sur les pratiques des élèves.
2. La révision orthographique chez les étudiants : « **L'étude des procédés de révision orthographique d'étudiants entrant à l'université** », menée par Jacques DAVID et Trang LUONG, met en évidence la défaillance du processus de révision ; alors que deux grands profils chez les étudiants débutants (erreurs de connaissance / erreurs de gestion) sont importants à distinguer, l'étude met en évidence le paramètre important du temps de la réécriture ; et montre que l'ampleur de la révision dépend de l'expertise, plus les étudiants sont experts, plus la révision prend de l'ampleur.
3. En contrepoint, la ponctuation. Marie-Odile HIDDEN, Henri PORTINE s'interrogent sur ce que reflète la ponctuation et la distinction, en la matière, entre norme et usage (l'un et l'autre très différents selon les langues). L'hypothèse d'un lien avec l'oralisation et la respiration est aujourd'hui abandonnée au profit de l'association d'une norme comme système (norme de l'écrit) à associer à une structure cognitive : la mise en texte de molécules de pensée, d'idées minimales. On peut dès lors reconstituer une sorte

d'identité syntaxique et non cognitive qui vise autant l'action par le langage que la compréhension

Didactique et formation

1. Caroline SCHEEPERS, avec « **le triangle didactique dans les préparations des stagiaires** », fait remarquer que peu de travaux portent sur les préparations de cours, cette question n'est pas vraiment approfondie. Elle dégage dans les préparations des stagiaires plusieurs postures d'enseignants : l'improvisateur (sans préparation) ; le magicien (n'envisage pas la question du comment) ; le narrateur (use et abuse du style indirect, élèves et savoir restent fantomatiques, l'enseignant est omniscient) ; le dialoguiste (use du style direct, sa préparation est fonctionnelle, élève et savoir sont très présents). En s'appuyant sur le triangle didactique de Jean HOUSSAYE, elle voit la préparation comme un objet sémiotique complexe à l'interface entre le pôle élèves et le pôle maître. L'observation du pôle élèves montre peu de recul didactique et de centration sur la tâche et les savoirs, celle du pôle maître fait apparaître une absence de description et un flou entre observation et synthèse. La formation à la didactique de la planification s'appuie sur des ateliers interdisciplinaires où la préparation est travaillée, les séances de préparation individuelles faisant l'objet d'un accompagnement multiple.
2. Thierry GEOFFRE et Véronique MARMY-CUSIN, ont mis en évidence une insécurité des étudiants face aux « **exercices de grammaire dans des séquences didactiques** ». Du fait d'une méconnaissance des catégories grammaticales qui pose problème pour anticiper les difficultés des élèves et construire une progression, ils s'appuient, pour choisir des exercices, sur des critères liés à leur propre expérience : quantité de lecture et d'écriture, graphisme, mise en page, convivialité. Il leur est difficile de percevoir à quel moment de la séquence un exercice peut être utilisé, et d'appuyer leur choix sur des critères linguistiques. La recherche fait apparaître la nécessité de lier dans la formation des enseignants, une formation linguistique et une formation à la didactique de la grammaire car le choix d'opérations linguistiques est aussi un choix d'opérations mentales.