



J'écris, donc j'apprends ?

Béatrice Pudelko et Denis Legros

Quelques considérations théoriques sur la conception de l'écriture comme moyen de construction des connaissances.

L'intérêt actuel pour les activités d'écriture à fins d'apprentissage provient d'un renouveau du courant constructiviste et de l'influence grandissante de l'approche socioculturelle dans les milieux pédagogique et scientifique. Une telle utilisation pédagogique des activités d'écriture conduit à un changement de statut et du rôle de l'écrit dans l'apprentissage. Mais face au poids des modèles pédagogiques traditionnels fondés sur l'imitation, ou des modèles du processus rédactionnel (Garcia-Debanco, 1986), sur quoi s'appuyer pour concevoir ces nouvelles activités pédagogiques ?

Écrire consiste à la fois à produire un objet ou contenu représentationnel, c'est-à-dire une trace des représentations d'un domaine du monde, et à communiquer cet objet à d'autres (Le Ny, 1989). Cependant, à la différence de la production orale, la production écrite est sujette à des activités de relecture et de réécriture: l'écriture n'est pas un processus strictement linéaire, mais circulaire et récursif, puisqu'il privilégie les activités de réélaboration progressive du contenu communicationnel. Ainsi, selon certains auteurs, les activités d'écriture sont au centre des processus constructeurs de la pensée et constituent à la fois le reflet et le réceptacle de tous les sujets et des déterminants contextuels qui inspirent l'individu scripteur (Bakhtine, 1978; Vygotski, 1934-1997). Par ailleurs, du fait que l'écriture implique une mise à distance temporelle et spatiale des individus communicants, son utilisation comme outil de communication nécessite de la part du scripteur un effort supplémentaire d'explicitation de ses indices d'inscription dans les différents univers de référencement possibles. C'est pourquoi l'écrit, qui est à la fois outil et objet de communication, peut, à

juste titre, être considéré comme un véritable outil d'apprentissage (Bereiter et Scardamalia, 1996; Tynjälä, 1998). Cette implication de l'écriture dans les processus de construction de connaissances, longtemps négligée ou sous-estimée, constitue, à nos yeux, une dimension importante des situations d'apprentissage et mérite des recherches plus approfondies que celles qui ont été conduites jusqu'à maintenant. Alors qu'on dispose actuellement de très nombreux travaux expérimentaux sur l'ac-

Est-ce l'instrument qui rend l'activité complexe et augmente les potentialités cognitives des individus ?

quisition des connaissances à partir de la lecture de textes, les recherches ayant pour objectif l'étude de l'influence des activités d'écriture sur la construction des connaissances sont beaucoup plus rares, voire inexistantes.

Nous présentons ici un bref aperçu des travaux ayant contribué à l'étude des processus cognitifs de construction des connaissances à travers les activités d'écriture et appartenant aux différents courants de la psychologie.

Écrire pour soi ?

« Je n'ai goût à écrire que ce qui m'apprend quelque chose à moi-même - qui me contraint à chercher une expression qui

capte un objet de l'esprit difficile à exprimer - imprévu par le langage et qui ne vient pas comme la parole courante à la bouche-oreille de l'esprit. » (Paul Valéry, 1936-1992, p. 204)

Selon le courant « classique » de la psychologie cognitive, l'apprentissage est envisagé comme un ensemble de modifications et d'enrichissements de l'état des représentations des connaissances initiales d'un domaine du monde. En ce qui concerne la production écrite, on dispose actuellement de recherches empiriques et de modélisations théoriques qui permettent d'expliquer comment un individu apprend à écrire et comment ses représentations des connaissances influencent ses processus d'écriture (Piolat et Pélissier, 1998). Ainsi, les connaissances du domaine qui constituent le contenu sémantique de la production, mais aussi ses connaissances linguistiques, rhétoriques, ainsi que son niveau de maîtrise des stratégies permettent de définir le niveau d'expertise de l'individu dans sa capacité à produire des textes¹. Ces travaux sur les processus d'apprentissage de l'écrit mis à part, les recherches de psychologie cognitive, centrées sur l'étude des relations entre l'écriture et la construction des connaissances sont beaucoup plus rares et posent de nombreux problèmes méthodologiques. En effet, l'étude des processus de construction des connaissances à partir de la lecture des textes est habituellement fondée sur les méthodes classiques d'évaluation de la rétention mnémonique, mesurée dans les épreuves de rappel ou de reconnaissance. En revanche, analyser les effets des activités d'écriture sur l'acquisition des connaissances nécessite une nouvelle approche de l'évaluation de ce qui a été effectivement appris et, par consé-

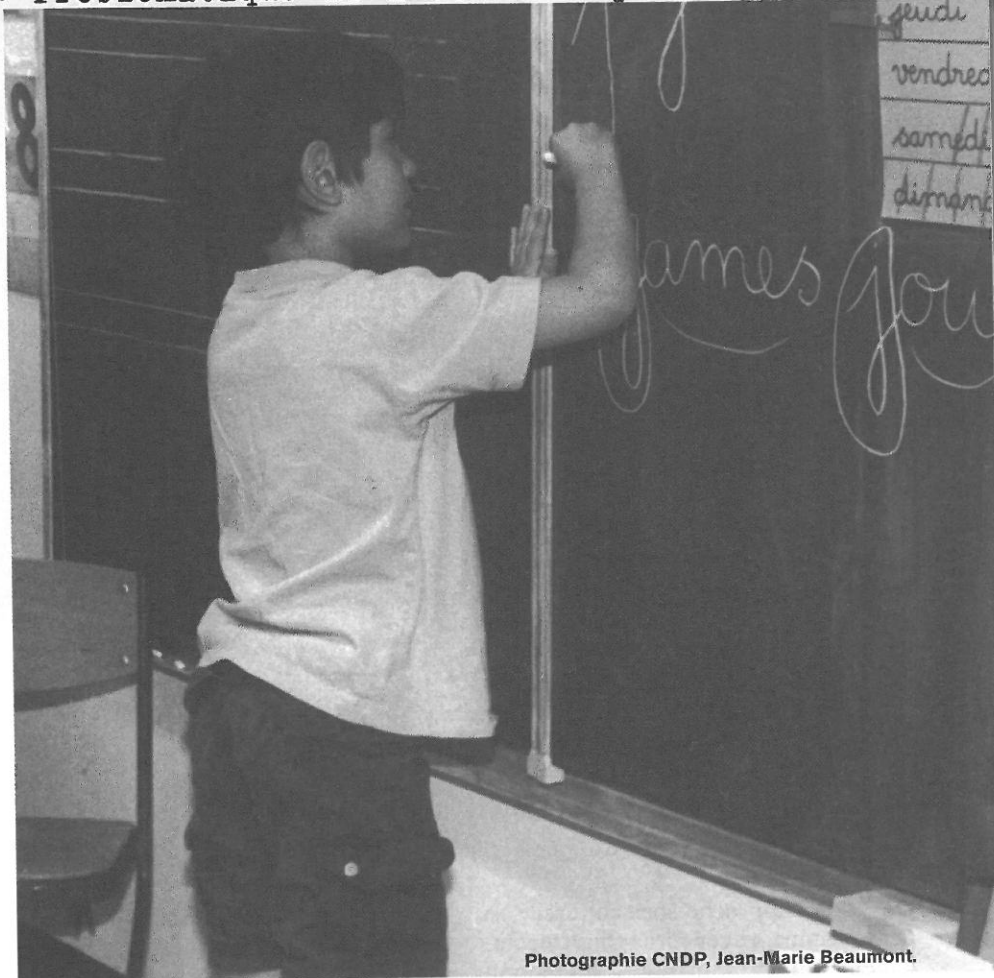
expri-
si ne
à la
léry,

psy-
est
odi-
état
ces
ce
on
hes
to-
ter
ire
les
s-
er,
tu
tu
is
s,
le
le
t-
s
s

quent, des processus mêmes d'apprentissage (Goldman, 1997), puisque les critères mnémoniques, utilisés pour mesurer les connaissances acquises lors de la lecture, ne semblent plus adaptés à l'évaluation des connaissances acquises lors de l'écriture, étant donné la complexité et la créativité des processus intrinsèques à la situation de l'écriture d'un texte, aussi simple soit-il.

Pour certains auteurs (Britton, 1982), l'atout majeur de l'activité d'écriture réside dans le fait qu'elle favorise l'explicitation des connaissances que l'auteur « découvre » une fois celles-ci déposées sur le papier. Selon ce point de vue, très « romantique », écrire permet à l'individu de savoir « ce qu'il a dans la tête » et c'est la raison pour laquelle une écriture expressive peut bénéficier à tous les scripteurs, même les débutants, caractérisés par un manque de maîtrise des activités de révision.

D'autres chercheurs mettent l'accent sur le fait que l'écriture d'un texte permet d'« enregistrer » les idées et de les conserver en vue d'une utilisation ultérieure. C'est pourquoi, l'écriture constituerait un moyen privilégié de la construction progressive des connaissances (Galbraith, 1992). Le texte écrit fonctionne en effet comme un dépositaire des idées et permet aux scripteurs de mieux gérer leurs ressources attentionnelles, de sélectionner et d'organiser les idées importantes et pertinentes, de découvrir de nouvelles relations entre les idées, de comparer le texte écrit avec celui qui a été projeté. Cette approche s'appuie sur une modélisation de l'activité d'écriture en termes de stratégies progressives de la résolution de problème: le problème initial est l'état du texte courant sur lequel on applique les différents opérateurs² (faire des inférences, évaluer, organiser...). Ces transformations sont aussi bien des ajouts d'informations nouvelles que des corrections du texte existant et dépendent d'une série d'habiletés: diagnostiquer l'écart entre la représentation initiale (ce que l'auteur voulait produire) et la représentation produite lors de la relecture du texte; repérer les erreurs et savoir les catégoriser, être capable de formuler une expression alternative ou mieux adaptée... L'ensemble de ces habiletés et stratégies dépend des connaissances lexicales, syntaxiques, rhétoriques, mais surtout sémantiques du scripteur. Ces dernières, responsables de la cohérence de la structure des représentations du domaine des connaissances en question, sont en effet déterminantes pour la cohésion du texte produit.



Photographie CNDP, Jean-Marie Beaumont.

Cependant, comme la structure de la représentation des connaissances mises en jeu dans la production du texte peut être de format analogique³ plutôt que propositionnel, produire des écrits graphiques comme les tableaux, les graphes ou les matrices peut constituer une aide aux apprentissages souvent plus efficace que la production de textes continus (Klein, 1999).

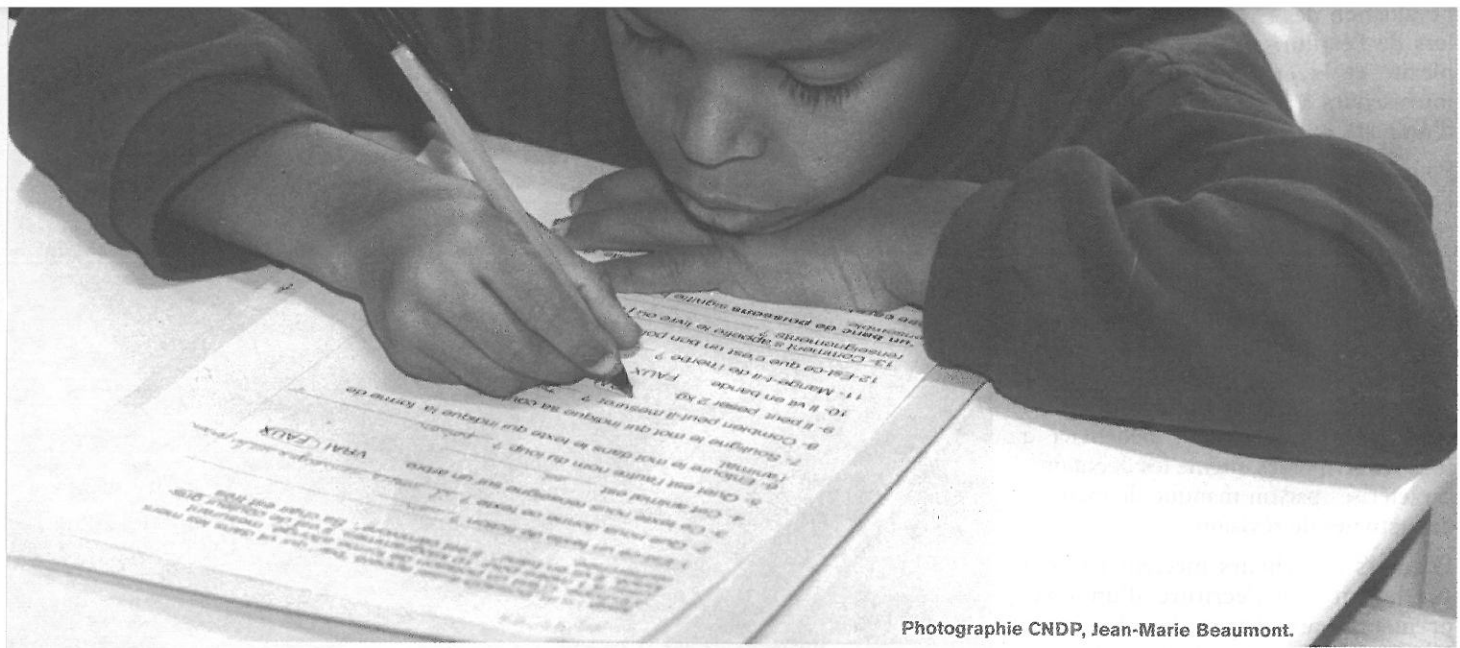
Enfin, certains chercheurs (Scardamalia et Bereiter, 1989), conçoivent l'écriture comme une navigation entre deux espaces-problèmes: l'espace du contenu (qu'est-ce que je sais?) et espace rhétorique (qu'est-ce que je dis?). Dans cette optique, la maîtrise des genres - récits, textes argumentatifs, textes explicatifs - de même que celle des connaissances du domaine, permet aux scripteurs d'adopter une stratégie experte de « transformation des connaissances » et de réélaborer le contenu et la forme du texte en fonction à la fois de l'organisation du domaine des connaissances et des considérations liées au but et au destinataire. Ainsi, savoir mettre en application les connaissances sur les structures rhétoriques organisatrices du texte permet au scripteur de se consacrer davantage au traitement des connaissances du domaine. Mais, fait plus important encore, le traitement des connaissances du domaine dépend surtout de la compréhension du but assigné

à la tâche d'écriture. La compréhension du « pourquoi » et du « pour qui » de l'écrit devient ainsi une condition fondamentale de l'apprentissage.

Écrire: pour qui? pourquoi?

« Le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire de tissu sémantique. » (Lev Vygotski, 1934-1997, p. 342)

Nous proposons l'hypothèse suivante: si « écrire pour apprendre » reste une situation d'apprentissage largement méconnue, c'est en raison du poids des présupposés implicites qui nous font considérer l'activité d'acquisition de connaissances comme un processus solitaire et individuel et les connaissances comme des composantes statiques de l'esprit. Ces présupposés, constitutifs de la conception de « l'esprit-seau », conduisent insidieusement à envisager la connaissance comme une substance dont on pourrait remplir progressivement les têtes des élèves, pour en faire des « têtes bien pleines »... Dans une telle perspective, l'écriture est tout d'abord un domaine de connaissances spécifique et complexe, qu'il s'agit de bien maîtriser avant de pouvoir s'en servir pour acquérir des connaissances dans d'autres domaines.



Photographie CNDP, Jean-Marie Beaumont.

Or, selon l'approche socioculturelle, la pensée humaine constitue fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue essentiellement au moyen des signes et des outils fournis par la culture (Vygotski, 1934-1997, Wertsch, 1985; 1995). Les partisans de ce point de vue conçoivent l'apprentissage en termes de processus d'appropriation des différents outils médiateurs des pratiques sociales, aussi bien symboliques que techniques. Ainsi, au lieu d'envisager l'écriture comme un savoir, certes fondamental, mais néanmoins figé, il s'agit de l'envisager comme un « outil » ou un « instrument psychologique », dont l'élaboration et la transmission dépendent essentiellement de ce qu'on « fait avec ». Cette conception permet à de nombreux auteurs de reconsidérer non seulement les modalités d'acquisition de l'écrit (voir Brossard et Fijalkow, 1998), mais également l'influence de celui-ci sur les processus cognitifs constructeurs de la connaissance. C'est pourquoi, il est important de concevoir des situations pédagogiques où les activités d'écriture sont finalisées et contextualisées, c'est-à-dire des situations où les objectifs de l'écriture peuvent être compris et adoptés par les élèves. Une telle « écriture située » et qui répond aux principes de la théorie de « l'apprentissage situé » (Lawe et Wenger, 1991), s'inscrit dans des contextes authentiques favorables à la mise en œuvre des savoirs et des habiletés mis en jeu dans les situations réelles de l'utilisation de l'écrit.

Et, puisque transmettre un outil consiste essentiellement à transmettre son usage, il s'agit désormais de redonner à l'écriture sa dimension pragmatique et de développer chez l'enfant une perception de sa fonction sociale. Les deux aspects sont liés: la dimension pragmatique consiste à rendre visible l'intention (ou des intentions) qui sont à la base de la production d'un texte donné, et la réalisation de cette intention dépend de la perception et de la compréhension de la situation spatio-temporelle et sociale de l'activité d'écriture et de son (ou ses) destinataire (s) présumé (s). Comme le souligne Bernié (1998, p. 170): « Produire tel type de texte pour tel destinataire en tenant compte des normes sociofonctionnelles en vigueur dans telle sphère d'échange, cela n'est pas réductible à un simple savoir-faire concernant la manipulation des pronoms ou des temps verbaux, c'est apprendre à s'appropriier les mots des autres, à parler la langue d'une communauté et cette langue est indissociable des contenus. La nature communicationnelle de l'écrit en fait un outil pour s'appropriier/construire des savoirs dans des domaines précis. »

C'est pourquoi envisager l'écriture comme un outil de construction des connaissances permet de prendre en considération aussi bien son rôle communicationnel, fondement de la médiation interpersonnelle (interpsychologique), que son rôle instrumental

et transformateur des processus intrapersonnels (intrapyschologiques) ⁴.

Dans cette optique, l'activité d'écriture consiste non seulement à écrire *pour* quelqu'un, mais également à écrire *avec* quelqu'un *pour* réaliser quelque chose. Ces deux dimensions importantes de l'écrit se trouvent réalisées actuellement dans de nombreuses situations d'apprentissage utilisant l'ordinateur et Internet. Ces nouveaux environnements d'apprentissage permettent aux apprenants de coopérer, à l'aide des échanges écrits, avec les pairs, les enseignants ou les « experts », afin de réaliser un objectif commun. Une telle activité conjointe de réalisation de la tâche conduit à la construction des connaissances communes à travers la négociation permanente des significations partagées et socialement acceptées. C'est pourquoi on peut avancer que le fait que ces situations soient fondées sur l'écrit - à la fois outil et objet de cette négociation - conduit à un renforcement de son statut d'instrument de médiation sémiotique aussi bien interqu'intrapyschologique (voir Bonk, Reynolds et Medury, 1996).

Ainsi, considérer l'écriture comme un « artefact cognitif », c'est-à-dire un « outil conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (Norman, 1993, p. 18) permet également de réexaminer son rôle dans les processus de construction des connaissances et replacer l'étude de la

problématique des relations entre l'écriture et l'acquisition des connaissances dans une perspective systémique, plutôt que linéaire. Ce problème a été formulé de façon très pertinente par Alcorta (1998, p. 129): « Est-ce le niveau de complexité de la pratique qui amène le recours à l'instrument et le niveau de développement mental qui permet son utilisation, ou bien, au contraire, est-ce l'instrument qui rend l'activité complexe et augmente les potentialités cognitives des individus? Autrement dit, l'instrument est-il le reflet d'un état de développement, ou l'instrument est-il le moyen par lequel les individus construisent leurs compétences? »

En réponse à cette question, Alcorta propose la notion de « spirale instrumentale »: « Il faut à l'enfant un certain niveau de maîtrise d'une pratique pour qu'il puisse y incorporer de nouveaux instruments pour la contrôler, mais en même temps ces nouveaux instruments vont lui permettre d'être plus efficace et plus opérant et complexifier ainsi ses propres activités » (id., p. 130).

Ainsi, quand j'écris pour toi, j'écris pour moi: j'écris pour apprendre...

Béatrice Pudelko et Denis Legros,
équipe Coditexte, IUFM de Créteil
et université de Paris 8.

1 Pour une revue voir Butterfield et Carlson, 1994; Fayol, 1997; Levy et Ransdell, 1996

2 Du point de vue de paradigme cognitiviste classique, écrire est une situation de résolution de problème du type « transformation d'états », ce qui veut dire que l'individu possède une représentation de la situation-but (forme définitive de son texte) et dispose d'un ensemble de procédures (opérateurs de changement d'état) qu'il est capable d'appliquer afin de l'atteindre. Chaque application d'un opérateur conduit à un changement d'état du texte et peut le rapprocher (ou l'éloigner) de l'état-but. Les opérations se poursuivent jusqu'à la réalisation de l'état visé, ou, le cas échéant, à la constatation d'échec et à l'abandon.

3 Une représentation des connaissances analogique (appelée souvent un modèle mental ou un schéma) est basée essentiellement sur les relations spatiales et temporelles de ses composants et peut être, de ce fait, difficile à verbaliser.

4 Selon la théorie « instrumentale » de Vygotski, l'apprentissage de toute activité psychologique complexe consiste en une internalisation progressive des mécanismes et structures construites lors des interactions sociales (ou interpsychologiques), d'où le rôle essentiel qu'il accorde aux facteurs de la transmission sociale et à la place centrale des apprentissages scolaires. Cependant, cette internalisation ne doit pas être considérée comme une simple transposition du plan inter- au plan intrapsychologique, et la vraie question est justement celle des mécanismes opérant entre ces deux niveaux des processus et structures cognitifs, puisque leur efficacité conditionne la réussite même des apprentissages...

Bibliographie

Alcorta M. (1998). « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon: un outil pour écrire ». In

M. Brossard et J. Fijalkow (dir.) *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. (p. 123-151). Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.

Bereiter C. et Scardamalia M. (1996). « Rethinking learning ». In D.R. Olson et N. Torrance, *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (p. 485-513). London, Blackwell.

Bernié, J.-P. (1998). « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.) *Apprendre à l'école: perspective piagetienne et vygotskiennes*. (p. 155-197). Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.

Bonk C.J., Reynolds T.H. et Medury P.V. (1996). « Technology enhanced workplace writing: A social and cognitive transformation ». In A.H. Duin et C.J. Hansen (Eds.), *Nonacademic writing: social theory and technology* (p. 281-303). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Brossard M. et Fijalkow J. (dir.) *Apprendre à l'école: perspective piagetienne et vygotskiennes*. Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.

Britton J. (1982). « Shaping at the point of utterance ». In Pradl, G.M. (Ed.) *Prospect and retrospect: Selected essays of James Britton*. (p. 46-67). Montclair, NJ, Boynton, Cook Publishers.

Butterfield E.C. et Carlson J.-S. (1994). *Childrens writing toward a process theory of the development of skilled writing*. London, JAI Press Inc.

Fayol M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.

Galbraith D. (1992). « Conditions for discovery through writing ». *Instructional Science*, 21, 45-72.

Goldman S.R. (1997). « Learning from text: reflections on the past and suggestions for the future ». *Discourse Processes*, 23 (3), 357-398.

Klein P. D. (1999). « Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn ». *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.

Lawe J. et Wenger E. (1991). « Situated learning: legitimate peripheral participation ». Cambridge, Cambridge University Press.

Levy C.M. et Ransdell S. (1996). *The science of writing*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Norman D.A. (1993). « Les artefacts cognitifs ». In B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action*. (p. 16-33). Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Piolat A. et Pélissier A. (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Nieslé.

Reed S.K. (1999). *Cognition. Théories et applications*. Bruxelles, De Boeck Université.

Scardamalia M. et Bereiter C. (1989). « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition ». In D.R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (Eds.), *Literacy and language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. (p. 307-329). Cambridge, Cambridge University Press.

Valéry P. (1992). *Ego scriptor et petits poèmes abstraits*. Paris, Gallimard.

Vygotski L. (1934). trad. fr. Sève F. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

Tynjälä P. (1998). « Writing as a tool for constructive learning - Students' learning experiences during an experiment ». *Higher Education*, 36, 209-230.

Wertsch J.V. (1985). « Vygotsky and the social formation of mind ». Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wertsch J.V. (1995). « The need for action in sociocultural research ». In J.V. Wertsch, P. de Rio et A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (p. 56-74). Cambridge, Cambridge University Press.