Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique

Bertrand Daunay

▶ **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. La Didactique du français : les voies actuelles de la recherche, 2007. hal-01354223

HAL Id: hal-01354223
https://hal.science/hal-01354223

Submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCRIRE D'ABORD
L'EXPÉRIMENTATION D'UN PRINCIPE DIDACTIQUE

Bertrand Daunay

Cette contribution veut rendre compte d'une partie d'une recherche menée sur deux ans, financée par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais avec la participation du laboratoire Théodile, sur l'écriture d'invention[1]. Les derniers programmes de français du lycée en France (élèves de 15-16 ans) ont introduit un exercice nouveau, qui a fait couler beaucoup d'encre (*cf.* Daunay, 2003a et c), *l'écriture d'invention*, qui consiste, pour donner une définition minimale, à écrire un texte qui prenne pour référence un autre texte à imiter ou à transformer (selon la dichotomie de Genette, 1982). La justification initiale de la réintroduction dans les classes élevées du secondaire de cette forme d'écriture (qui a toujours eu sa place en collège, soit pour les élèves de 11 à 14 ans, et qui correspond à une forme d'écriture autrefois pratiquée au lycée : *cf.* Daunay, 2003b) était d'enlever à l'écriture métatextuelle la place exclusive qui lui revenait depuis quelques années (*cf.* Genette, 1969).

1. CADRE THÉORIQUE

L'institution de l'écriture d'invention dans ces nouveaux programmes se fonde sur les acquis des recherches en didactique qui ont permis de mieux penser la pratique de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage du français et sa fonction d'intégration des différentes composantes de la discipline. Cette approche didactique de l'écriture se fonde sur deux postulats :

– il existe des interactions entre la lecture et l'écriture à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités (*cf.* entre autres, s'agissant de l'apprentissage continué, Préfontaine et Lebrun *dir.*, 1992 ; Reuter *(dir.*), 1994 ; Préfontaine, Godard et Fortier *dir.*, 1995 ; Giguère, 1999, Schneuwly, 2002, p. 244 *sq.*) ;

– l'écriture, considérée comme un outil heuristique (*cf.* Olson, 1994/1998), est un moyen de construire des savoirs et des savoir-faire, dans le domaine de la lecture comme de l'apprentissage de notions (*cf.* entre autres Deschênes, 1995, p. 132 *sq.* ; Thérien, 1996, p. 107 *sq.* ; Giguère, 1999, p. 24).

Ces deux postulats dessinent une conception de l'écriture comme outil *et* objet d'apprentissage, considéré non comme le couronnement (non appris) d'autres apprentissages (*cf.* Halté, 1992, p. 61 *sqq.*) mais comme élément central des apprentissages. Cette conception, née dans les années 1980 de l'innovation didactique plus que de la théorie (Reuter, 1994, p. 11), a fait naître le principe selon lequel une séquence didactique pouvait commencer par un travail d'écriture, principe étayé par quelques études théoriques récentes (*cf.* entre autres White, 1990 ; Reuter *et al.*, 1994 ; Dolz, 1994 ; Privat et Vinson, 1994 ; Garcia-Debanc C., 1996 ; Revaz et Schneuwly, 1996), parmi lesquelles nous nous inscrivons.

1. « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée », Lille, IUFM Nord – Pas-de-Calais, recherche R/RIU/03/04 (2002-2004). Membres du groupe de recherche : Marie-Michèle CAUTERMAN, Bertrand DAUNAY, Clémence COGET, Nathalie DENIZOT, Brigitte VANDERKELEN.

MANUSCRIT. Référence de la version publiée : Daunay Bertrand (2007). Écrire d'abord. L'expérimentation d'un principe didactique. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin *dir.*, *Le français : discipline plurielle ou transversale ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-202.

Une telle approche de l'écriture, outre les deux postulats didactiques que j'ai indiqués à l'instant, se légitime d'un principe didactico-pédagogique : faire écrire les élèves d'abord peut favoriser leur mise au travail dans la mesure où l'écriture est, davantage que la lecture, perçue par les élèves comme une activité (*cf.* Reuter, 1994, p. 5 *sq.* ; Reuter, 1995, p. 11 ; Giguère, 1999, p. 13).

L'introduction de l'écriture d'invention dans les classes supérieures du secondaire (lycée) n'est pas étrangère assurément à ces conceptions didactiques (*cf.* Petitjean, 2001) et suppose un apprentissage de l'écriture (quand elle n'est pas exclusivement métatextuelle) qui, à la fois, intègre les autres apprentissages du français et s'en nourrit : la lecture (littéraire) et l'écriture (littéraire) se développent l'un par l'autre ; les notions à construire et l'écriture s'étayent mutuellement. Conception intégrative de la discipline « français » qui prédomine actuellement tant dans les recherches en didactique que dans les programmes institutionnels.

Néanmoins, si l'on peut supposer que l'écriture d'invention a été introduite en référence à ces principes, la lettre des programmes semble entériner plutôt une conception très traditionnelle, qui subordonne l'écriture à la lecture et qui n'envisage la relation entre les deux que dans un sens (Plane, 2001 ; Daunay, 2005 ; Le Goff, 2003, p. 23), rejoignant ainsi les représentations dominantes des élèves (*cf.* Reuter 1994, p. 20 ; Giguère 1999, p. 75) et les pratiques des enseignants (*cf.* Tauveron, 1995, p. 29 ; Reuter, 1998, p. 24).

Notre groupe de recherche s'est intéressé à l'écriture d'invention en tentant de la définir dans un cadre plus large que celui que les instructions officielles dessinait, en ne subordonnant pas l'écriture à la lecture, et en posant en outre *a priori* que le concept d'écriture d'invention n'était pas propre au lycée mais concernait aussi le collège. L'un de nos axes de recherche est l'expérimentation que nous avons mise en œuvre sous la forme d'une séquence d'apprentissage, pour interroger l'effet d'une écriture d'invention pensée non comme vérification de la lecture mais comme outil d'entrée dans la lecture et l'apprentissage de notions métatextuelles, en collège comme en lycée. Ce sont les principaux résultats de cette expérimentation que je me propose de présenter ici.

2. PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIMENTATION

2.1 Le protocole de l'expérimentation et nos hypothèses

Notre expérimentation (ou *quasi-expérimentation*, j'y reviendrai) a pour but d'apporter des connaissances sur la question de l'efficacité de l'écriture d'invention dans la construction de compétences en matière d'écriture, de lecture et d'appropriation des connaissances – notamment dans le domaine littéraire.

L'hypothèse que nous formulons, c'est qu'*écrire d'abord* (pour reprendre le titre du numéro 23 de *Recherches*, 1995) et exploiter l'écrit produit facilite l'acquisition de savoirs, dans la mesure où ce savoir peut être l'objet d'une pratique, autrement dit être autant *procédural* que *déclaratif*. En quelque sorte, notre hypothèse est que le savoir sera mieux acquis dans une démarche d'apprentissage de type « procédural → métaprocédural → déclaratif → procédural » que dans une logique « d'application » (déclaratif → procédural)

De ce fait, *la variable de notre expérimentation*, c'est la *place* (au sens de *moment* et de *rôle*) de l'écriture dans le processus d'apprentissage : dans les classes expérimentales, nous avons fait démarrer la séquence d'apprentissage par une écriture d'invention. Pour notre expérimentation, nous avons choisi de créer trois échantillons de classes : des classes expérimentales proprement dites, qui réalisaient la séquence expérimentale, avec une écriture d'invention en ouverture et en clôture (classes A), des classes qui ne commençaient pas la séquence par une

écriture d'invention, mais qui la terminaient par une écriture d'invention (classes B), des classes où n'étaient réalisée aucune écriture d'invention (classes C). Le reste de la séquence (l'étude d'un corpus de textes) était identique pour les trois types de classes. Les trois types de classes subissaient enfin le même test d'entrée et de sortie. 39 classes et 960 élèves ont été concernés pour cette expérimentation.

2.2 La séquence d'apprentissage

Nous avons décidé de viser une notion comme objet d'apprentissage – et les compétences de lecture ou d'écriture afférentes à cette notion. Pour différentes raisons que je ne peux détailler ici (voir Daunay, 2004b), nous avons choisi le discours indirect libre (DIL désormais) comme objet de la séquence d'apprentissage.

Dans la mesure où les élèves peuvent l'utiliser ou le percevoir spontanément et que notre séquence consiste à les amener à en avoir une maîtrise consciente (en lecture comme en écriture), nous pouvons pointer quatre domaines d'apprentissage :

	Réception	Production
Niveau « épi »	❶ Perception de la polyphonie dans un texte comportant du DIL	❷ Utilisation intuitive du DIL pour faire entendre une autre voix que celle du locuteur
Niveau « méta »	❸ – Repérage, identification du DIL, avec les différents niveaux d'analyse (marques linguistiques, prise en compte du contexte, frontières) – Étude des effets produits par le DIL	❹ Utilisation consciente du DIL pour produire des effets

Document 1. ***Domaines d'apprentissage visés***

Ce sont ces quatre domaines d'apprentissage que vise la séquence menée dans les classes. Je décrirai plus loin les tests d'entrée et de sortie (qui permettront de mesurer les apprentissages de la séquence). Il convient ici, mais très rapidement, de donner une idée de cette séquence.

Puisque l'expérimentation que nous avons élaborée a comme objectif d'essayer de mesurer l'effet de la place de l'écriture d'invention sur la réussite des élèves dans une séquence d'apprentissage, la séquence expérimentale à proprement parler (A) débute justement par une écriture d'invention, alors que la séquence pour les autres classes débute par une lecture analytique, sans activité d'écriture initiale.

Je ne présenterai pas dans le détail la séquence[2], mais voici un tableau qui résume les activités des trois classes :

2. Pour une présentation détaillée de cette séquence et des choix théoriques qui la sous-tendent, *cf.* Cauterman, Daunay *et al.* (2004), Daunay et Denizot (2003), Denizot (2003) et Daunay (2004).

	Classes A	Classes B	Classes C
1ère activité	Un extrait de *L'Assommoir* de Zola		
	Écriture d'une scène à partir de l'extrait **(1h)**	Lecture analytique de l'extrait **(2h)**	
2e activité	Retour sur l'écriture et cours sur la notion **(2h)**	Retour sur la lecture analytique et cours sur la notion **(1h)**	
3e activité	Travail sur un corpus : les aspects formels du DIL **(1h)**		
4e activité	Travail sur un corpus : les effets du DIL **(2h)**		
5e activité	Écriture d'invention **(1h)**		∅

Document 2. ***Résumé des séquences d'apprentissage***

Si l'on croise les tableaux 1 et 2, on peut voir les domaines d'apprentissage visés par chaque activité :

	Classes A	Classes B	Classes C
1ère activité	❶ Production *épi*	❸ Réception *méta*	
2e activité	❸ Réception *méta*		
3e activité	❸ Réception *méta*		
4e activité	❸ Réception *méta*		
5e activité	❹ Production *méta*		∅

Document 3. ***Croisement des tableaux 4 et 5***

2.3 Les tests d'entrée et de sortie

Il me faut m'arrêter sur les tests d'entrée et de sortie qui sont la base de notre analyse des résultats des élèves, sans pouvoir cependant reproduire les documents destinés aux élèves[3].

Le test d'entrée se compose de trois exercices, dont les objectifs sont complémentaires :

L'objectif du **premier exercice** (5 minutes) est de voir si, en production, les élèves utilisent intuitivement du DIL : ils ont à écrire deux textes qui fassent suite à deux lanceurs successivement écrits au tableau[4].

Le deuxième exercice (10 à 15 minutes) a pour objectif de voir si les élèves, en réception cette fois, perçoivent comme propos des personnages les passages au DIL. On leur distribue donc un texte extrait de *L'Assommoir* de Zola avec la consigne, une fois lu le texte, de résumer par écrit (sans avoir le texte sous les yeux) *ce que dit Coupeau*.

3. On les trouvera dans Denizot (2003) et Daunay (2004a).
4. Activité inspirée d'un manuel : Bentolila et Petitjean *dir.*, p. 46.

Le troisième exercice (15 minutes) est une activité de repérage, qui a pour objectif d'évaluer ce que les élèves connaissent éventuellement de la notion : ils doivent donc souligner distinctement dans un texte (extrait de Maupassant, *Pierrot*[5]) les passages au discours direct, au discours indirect, et à l'indirect libre.

Le test de sortie comprend lui aussi trois exercices, dont le deuxième et le troisième sont identiques à ceux du test d'entrée. Le premier est de même nature, mais légèrement différent dans la forme : il s'agit de quatre textes lacunaires, possiblement inducteurs de DIL.

Une autre différence entre cet exercice et l'exercice correspondant au test d'entrée est la question « métacognitive » posée aux élèves, à l'issue de l'activité (avaient-ils utilisé du DIL ?), qui avait comme objectif de voir si s'installait un choix conscient du DIL.

Si l'on reprend nos quatre domaines d'apprentissage visés par la séquence, on voit que les tests d'entrée et de sortie n'en visaient que trois, pour des raisons évidentes de faisabilité.

	Réception	Production
Niveau « épi »	Perception de la polyphonie d'un texte comportant du DIL **(exercice 2)**	Utilisation intuitive du DIL pour faire entendre une autre voix que celle du locuteur **(exercice 1)**
Niveau « méta »	Repérage, identification du DIL **(exercice 3 + exercice 1b)**	∅

Document 4. ***Objets des tests d'entrée et de sortie***

3. PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES

3.1 Les problèmes inhérents à toute approche quasi expérimentale en didactique

On peut s'interroger sur notre besoin de valider des choix didactiques par une expérimentation : en fait, un choix didactique peut aussi se fonder sur une intuition professionnelle étayée de savoirs théoriques : *écrire d'abord* ne nécessite pas nécessairement une expérimentation, et les *preuves* de l'efficacité d'un choix didactique ne sont pas nécessairement à trouver dans une approche expérimentale.

De fait, l'exigence d'une validation expérimentale des recherches en didactique du français n'est pas dominante dans la tradition de notre discipline : la raison en est que la logique expérimentale ne s'impose pas dans des domaines où trop de paramètres entrent en jeu pour constituer valablement des *variables*. Néanmoins, il est apparu de plus en plus évident au cours des années qu'une approche didactique ne pouvait pas faire l'économie *a priori* de la logique de la *vérification* d'hypothèses théoriques. Comme le dit Jean-Louis Dufays (2001, p. 20) :

> Même si les recherches quasi expérimentales ne peuvent donner qu'une vision restreinte et schématique des réalités qu'elles cherchent à saisir, leur méthode s'avère précieuse pour objectiver un tant soit peu des modélisations ou des propositions qui, sans elle, risquent de rester confinées dans le flou de la subjectivité.

Mais outre que l'expérimentation, dans une telle approche, ne constitue qu'un des pôles d'une interrogation didactique, les conditions mêmes de toute expérimentation en didactique rendent illusoire la maîtrise totale d'un protocole expérimental (Van der Maren, 1995, p. 33 *sq.* ; 1999, p. 53 *sqq.*) En ce qui nous concerne, c'est dès le départ que, nous situant dans une logique de *quasi-expérimentation*, nous avons négligé volontairement de maîtriser un certain nombre de paramètres : aussi ne visons-nous pas la *preuve* de l'efficacité de notre séquence

5. Emprunté au même manuel, p. 34.

expérimentale, mais nous tentons d'apporter des connaissances (par un questionnement théorique des pratiques et la formulation d'hypothèses), au moyen d'une démarche raisonnée, sur un aspect important en didactique du français : la place de l'écriture dans les apprentissages.

3.2 Les problèmes dus à nos choix méthodologiques

Ces problèmes tiennent d'abord au choix d'une approche résolument « écologique », qui multiplie le nombre de variables en jeu dont la maîtrise serait illusoire. Par exemple, nous avons dès le départ fait le choix de ne pas intervenir dans les classes, pour laisser les enseignants libres de mener la séquence à leur guise, dans une certaine mesure. En effet, si nous leur avons donné un guide assez détaillé de la séquence (horaire, corpus de textes, contenus à aborder, consignes de travail destinées aux élèves, formes des activités), nous leur avons laissé une liberté sur un certain nombre d'aspects (insertion de la séquence dans la progression didactique, choix des textes dans une liste, travail de groupe ou collectif, etc.)

D'autres problèmes se posent, que je vais énumérer rapidement :

– Tout d'abord, nous vérifions auprès des élèves, par un test d'entrée et un test de sortie, des compétences que nous avons isolées ; mais une vérification des mêmes compétences plus tard (un mois, deux mois, un an, deux ans ?) donnerait peut-être des résultats différents.

– D'autre part, l'objet choisi pour la séquence d'apprentissage est discutable, en ce que le DIL est une notion précisément intéressante par son indécidabilité : elle rend assez illégitime un discours expositif univoque et rend la séquence expérimentale intéressante par le fait que l'apprentissage est construit à partir des réactions des élèves ; serait-ce le cas pour un objet plus construit scolairement, dont le caractère normé ne fait pas de doute (dans le monde scolaire ou dans la théorie) ?

– Ensuite – et ce choix, comme les précédents, était volontaire – nous avons renoncé à demander des renseignements spécifiques sur les élèves (professions et catégories socio-professionelles, retards scolaires, sexe, etc.), renseignements qui ne manquent pas en soi de pertinence, évidemment, mais qui ne sont pas nécessairement utiles à une approche strictement didactique.

– Par ailleurs, dans notre analyse des résultats, nous avons assez banalement posé comme indicateur de réussite le progrès d'un plus grand nombre d'élève de telle ou telle classe. Or cela pose la question de la pertinence des indicateurs en didactique : sera-t-on satisfait si la classe progresse en moyenne ? Si un plus grand nombre d'élèves réussissent ? Ou au contraire s'intéressera-t-on aux cas limites : pour faire caricatural, considérera-t-on comme un signe de réussite le fait que trois bons élèves ont fait un pas considérable entre les tests d'entrée et de sortie ? Ou préfèrera-t-on observer que trois élèves en difficulté ont fait un petit pas ?[6]

4. LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Malgré ces remarques, il reste que notre protocole a produit des résultats, que je me propose de présenter. Rappelons notre hypothèse : la place de l'écriture a une incidence dans la maîtrise de la notion et de l'usage (en production comme en réception) du DIL. Précisons que je sélectionne, parmi nos résultats, ceux qui me semblent les plus marquants[7].

6. C'est D. Lahanier, didacticienne des mathématiques, maître de conférences à l'université Lille 3 et membre de Théodile, qui a attiré notre attention sur question épistémologique importante en didactique.

7. La totalité du traitement des résultats actuellement obtenus a été publiée en juin 2004 dans notre rapport de recherche et est à la disposition de tout chercheur qui s'y intéresserait : je me propose d'envoyer par courrier électronique ces résultats à qui m'en fera la demande (bdaunay@nordnet.fr). Je voudrais ici renouveler mes

Je n'entre pas dans le détail de la discussion sur les problèmes d'interprétation des résultats (pour cela, *cf.* Daunay, 2004a) ; mais précisons simplement que notre échantillon peut être considéré comme valide : les classes A, B et C ne présentent pas de différence significative dans les exercices du test d'entrée (la significativité des résultats, ici comme dans le reste du texte, est déterminée selon le test du χ^2).

4.1 L'utilisation spontanée du DIL

Par l'exercice 1, nous voulions vérifier que les élèves employaient spontanément du DIL dans des textes produits à partir de lanceurs. Le fait que les élèves n'utilisent pas du DIL *n'est pas le signe d'une non-maîtrise*, mais la présence de DIL est en revanche le signe de cet usage spontané, même si l'on peut discuter de l'induction engendrée par les lanceurs d'écriture. On peut établir des profils d'évolutions :

	A 2nde	A 3e	B 2nde	B 3e	C 2nde	C 3e
L'élève a écrit du DIL dans les deux tests	30,91	19,02	20,45	24,31	25,00	22,73
L'élève a écrit du DIL au TS mais pas au TE	**58,79**	**48,91**	**51,14**	**47,22**	**51,00**	**46,59**
L'élève a écrit du DIL au TE mais pas au TS	0,61	2,72	3,41	6,25	3,00	5,68
L'élève n'a écrit du DIL dans aucun des deux tests	9,70	25,54	23,86	19,44	19,00	23,86
Pas de réponse à l'un des tests	0,00	3,80	1,14	2,78	2,00	1,14

Document 5. ***Évolution des élèves à l'exercice 1 (pourcentage)***

C'est le deuxième profil qui est le plus représenté, et c'est celui qui nous intéresse le plus. Sachant que seuls les résultats en seconde sont statistiquement significatifs, on peut tirer les conclusions suivantes :

❶ **Les effets de l'entrée par l'écriture ne sont pas significatifs en troisième** : le pourcentage d'élèves ayant progressé est quasiment le même : 48,91%, 47,22%, 46,59%. Écrire d'abord (classe A), n'écrire qu'à la fin (classes B) ou ne pas écrire (classes C) n'influe pas sur les résultats en matière de production spontanée de DIL.

❷ **Les différences ne sont pas non plus significatives en seconde entre les classes B et C** : que les élèves écrivent à la fin de la séquence ou pas du tout n'a pas d'effet sur la production finale de DIL (51,14% progressent en B2, 51,00% en C2).

❸ **Le taux de réussite est significativement supérieur en seconde dans les classes A** : ouvrir la séquence par l'écriture semble avoir un effet réel sur le taux de réussite des élèves.

remerciements à Fabien Fenouillet, maître de conférences à l'université Lille 3, qui a aidé notre groupe à déterminer les outils statistiques permettant le traitement des résultats de l'expérimentation. Les calculs proposés sont cependant les nôtres et les erreurs éventuelles de notre seule responsabilité. Merci encore à Dominique Lahanier, qui nous a donné les conseils initiaux pour poser les bases de l'analyse statistiques des résultats de l'expérimentation.

C'est une observation intéressante qui confirme partiellement notre hypothèse : les élèves sont plus à même de produire spontanément du DIL quand une séquence sur le DIL est entamée par un travail d'écriture – en seconde tout au moins[8].

4.2 Déclaration d'utilisation du DIL

Après la rédaction des quatre textes du test de sortie, nous avons posé aux élèves la question suivante : « Avez-vous utilisé du DIL ? » Ce n'est pas là l'évolution des résultats entre les tests d'entrée et de sortie que nous analyserons (puisque nous n'avions pas posé cette question au test d'entrée), mais les seuls résultats du test de sortie. Un problème se pose, qui obligera à manier les résultats avec précaution : seuls 533 élèves ont répondu à cette question.

Pour interroger ces données, nous avons affecté de la valeur 1 toute congruence entre l'écriture de l'élève et sa réponse métatextuelle, de la valeur -1 toute non-congruence, de la valeur 0 toute non-réponse ou ignorance : on obtient par addition une échelle de -4 à 4 et l'on considère comme positif (marquée ci-dessous d'un +) le résultat s'il est supérieur à 0, et comme négatif (un - ci-dessous) le résultat s'il est inférieur ou égal à 0. Voici les résultats en pourcentage :

	A 2nde	A 3e	B 2nde	B 3e	C 2nde	C 3e
+	62,83	45,90	40,74	48,00	54,37	39,33
–	37,17	54,10	59,26	52,00	45,63	60,67
Total	100	100	100	100	100	100

Document 6. ***Congruence entre l'utilisation du DIL et la déclaration d'utilisation (pourcentage)***

Là encore, seuls les résultats en seconde sont significatifs (en raison notamment de la réussite importante en A2 et de la faible réussite en B2), mais pas en troisième. On peut faire quelques observations sur les données significatives :

❶ **Les classes A2 ont un résultat significativement supérieur**. Ce résultat n'est pas fait pour surprendre et rend notre hypothèse de départ intéressante : il est possible de supposer que des élèves ayant écrit au départ de la séquence ont une conscience plus grande de leur utilisation du DIL dans leur propre écriture, du moins dans les classes de lycée ; on peut supposer que la nature métatextuelle de la question posée aux élèves est plus pertinente à ce niveau d'étude et que c'est à ce niveau-là que la manipulation textuelle du début de la séquence a permis de mettre en œuvre une conscience métatextuelle plus grande.

❷ **Plus difficile à interpréter est la différence que l'on observe entre B2 et C2** : pourquoi les élèves des classes qui n'ont pas fait d'exercice d'écriture ont-ils une réussite plus grande que les élèves qui ont produit un texte en fin de séquence ? On peut avancer une hypothèse : cette séquence (C) est marquée par le travail d'analyse des textes, sans aucun passage à l'écriture, si ce n'est l'élaboration collective de la fiche technique ; cela activerait chez les élèves la capacité à une analyse métalinguistique, privilégiée ici. Une autre explication est possible : la séquence étant courte, le lien étroit entre la séquence et l'évaluation entraîne une faible perte mémorielle d'information.

8. *Cf.* l'observation de l'efficacité de l'entrée par l'écriture dans la rédaction d'une scène romanesque : Reuter *et al.*, p. 71 *sq*.

4.3 La perception du DIL

Par l'exercice 2, la restitution des paroles de Coupeau lues dans un extrait de *L'Assommoir* (où les paroles sont rapportées en discours direct et en DIL), nous voulions vérifier que les élèves restituaient la partie des paroles de Coupeau en DIL. Pour ce test encore, il faut prendre des précautions : certaines classes n'ont pas effectué ce test dans les conditions souhaitées et les élèves n'ont pas tous répondu à cette question à l'issue du test final : seuls 727 élèves ont répondu à ce test :

Comme pour l'exercice 1, nous avons déterminé des profils d'élèves selon l'évolution de leur réussite aux tests d'entrée et de sortie. Voici les résultats en pourcentage :

	A 2nde	A 3e	B 2nde	B 3e	C 2nde	C 3e
L'élève a reproduit du DIL dans les deux tests	23,03	15,34	11,76	20,83	8,70	16,42
L'élève a reproduit du DIL au TS mais pas au TE	**26,06**	**46,01**	**45,38**	**26,39**	**8,70**	**31,34**
L'élève a reproduit du DIL au TE mais pas au TS	9,09	8,59	6,72	14,58	27,54	1,49
L'élève n'a reproduit du DIL dans aucun des deux tests	39,39	26,38	28,57	26,39	46,38	49,25
Pas de réponse à l'un des tests ou réponse ininterprétable	2,42	3,68	7,56	11,81	8,70	1,49

Document 7. ***Évolution des élèves à l'exercice 2 (pourcentage)***

Là encore, le profil le plus représenté est le deuxième, celui qui nous intéresse le plus. Les différences sont significatives pour les élèves de seconde et de troisième et les résultats s'inversent selon les classes, ce qui met un peu à mal notre hypothèse et demande en tout cas une vérification spécifique :

❶ **Les effets de l'entrée par l'écriture semblent importants en troisième** : les élèves qui ont écrit à l'entrée de la séquence (classes A) perçoivent mieux le DIL. Pour ces élèves, le fait d'avoir écrit un texte qui consistait en la reprise au discours direct d'énoncés en DIL puis d'analyser ce texte a pu activer leur compétence de perception du DIL : c'est le passage d'une perception *épilinguistique* à une perception *métalinguistique* qui a pu ici faire effet.

❷ **Les effets de l'entrée par l'écriture semblent aussi importants – mais inverses – en seconde** : les élèves des classes B perçoivent mieux le DIL à l'issue d'une séquence fondée sur la lecture. Le fait d'être entrés dans l'analyse de la notion par la lecture analytique de textes littéraires (donc par une démarche métalinguistique et métatextuelle) a pu activer chez les élèves leur compétence de perception du DIL. Cette observation mérite cependant d'être nuancée, en raison de la contre-performance des élèves de seconde des classes C : c'est là la seule donnée de ces tests qui soit à ce point inattendue, en tout cas ininterprétable selon nos hypothèses de départ.

❸ **Le croisement des résultats de A et de B selon les niveaux** est assez surprenant mais peut amener à poser des questions sur la nature des tâches selon les niveaux et les compétences visées. Une entrée par le *méta* (au moyen de la lecture) favoriserait une compétence de lecture

en seconde (ici, la perception du DIL), mais pas en troisième. À ce niveau, au contraire, la manipulation d'un texte (et le passage de l'*épi* au *méta*) faciliterait l'appréhension des données linguistiques des textes à lire. Cela ne serait pas en contradiction avec ce que les données actuelles en didactique permettent d'affirmer : que l'activité de lecture, abstraite, nécessite pour des élèves peu formés à la lecture littéraire une manipulation des données textuelles (*cf*. White, 1990 ; Giguère, 1999, p. 23).

4.4 La reconnaissance du discours indirect libre

Nous ne rendons pas compte ici des résultats obtenus à l'exercice 3, par lequel nous voulions vérifier que les élèves étaient capables de montrer leur reconnaissance métalinguistique de ces différentes formes de discours rapporté : en effet, selon les instruments de mesure que nous nous sommes donnés pour cet exercice, rien de significatif n'apparaît : il n'y a pas de différence nette selon les classes.

CONCLUSION

C. Donahue écrivait récemment (2004, p. 28) :

> Dans les recherches actuelles en France autour de l'écrit et de la construction des connaissances, on ne met pas toujours en avant des résultats concrets qui pourraient indiquer l'effet de l'écrit sur cette construction – on voit que les élèves raisonnent (mieux ?) et parlent plus, mais écrivent-ils mieux et quelles connaissances ont-ils « après » ?

C'est à cette exigence de présentation de résultats concrets que notre groupe de recherche s'est astreint, avec la conscience de l'aspect limité des résultats de cette expérimentation. Mais nous avons voulu offrir à la discussion – et à la critique – nos résultats, pour les capitaliser avec l'ensemble des recherches didactiques sur la question.

Récapitulons ces résultats : tout d'abord, précisons que, dans la présentation que nous en avons faite ci-dessus, nous avons choisi de distinguer à chaque fois les réussites selon les niveaux (troisième ou seconde) ; il faut signaler ici, sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans les détails, que, si l'on ne tient pas compte des niveaux, les effets de la séquence d'apprentissage sont globalement plus visibles dans les classes A. Cela va dans le sens de notre hypothèse[9].

Plus complexe est la réalité observée à travers ces analyses quand on prend en compte les niveaux (et c'est pour cela que nous avons privilégié cette présentation des résultats) : en seconde, la production spontanée du DIL (exercice 1) est plus importante à l'issue de la séquence qui s'ouvre par un travail d'écriture (classes A) et les élèves de ces classes sont plus nombreux à reconnaître avoir ou non produit du DIL dans leur texte ; mais s'agissant de la perception spontanée du DIL, c'est au contraire dans certaines des classes sans écriture initiale (classes B) que les élèves ont une plus grande réussite. En troisième, c'est l'inverse : les élèves ayant commencé la séquence d'apprentissage par l'écriture (classes A) perçoivent mieux le DIL à l'issue de la séquence (exercice 2) mais la réussite des élèves est la même, quelle que soit la séquence effectuée (classes A, B, C) pour ce qui est de la production spontanée du DIL (exercice 1) et la reconnaissance du DIL par les élèves dans leurs propres textes.

Cette différence observable dans la réussite des élèves selon les niveaux met en cause un de nos *a priori* selon lequel les effets d'une écriture en début de séquence seraient de même nature en collège et en lycée. Plus généralement d'ailleurs, la complexité de ce qui peut être

9. Même dans le cas où les résultats ne son pas statistiquement significatifs, comme dans l'exercice 3 (reconnaissance du DIL), les tendances observées vont dans le sens de notre hypothèse.

observé en didactique interroge l'intérêt d'une hypothèse trop large dans une quasi-expérimentation qui ne peut être, par définition, qu'écologique : pour prendre d'autres exemples encore, qu'en est il de l'effet des dispositifs mis en place par les enseignants qui ont participé à l'expérimentation ? Qu'en est-il du niveau des élèves dans les différences des résultats ? Si nous avons pu mettre en lumière (Daunay, 2006) que le niveau des classes (faibles ou bonnes) pouvaient influer en partie sur les résultats, qu'en serait-il si l'on prenait en compte le niveau individuel des élèves ?

Mais pour autant, vouloir vérifier qu'une intuition ou un choix théorique (en l'occurrence, l'utilité de faire « écrire d'abord ») a quelque validité oblige à œuvrer, même dans le cas d'une expérimentation, dans des contextes complexes, où de nombreux paramètres ont vite fait de devenir des variables latentes : le savoir n'empêche pas de s'engager dans une telle entreprise, à condition de rappeler la modestie inhérente à toute recherche et surtout l'impossibilité de tirer hâtivement d'une recherche des conclusions *prescriptives*. Au plus peut-on, dans une perspective comme la nôtre, donner de quoi étayer une argumentation théorique destinée à permettre de donner à penser la place de l'écriture dans des situations d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

BENTOLILA, A. et PETITJEAN A. (dir.) (1997). *Maîtrise de l'écrit 3e*. Paris : Nathan.

BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P. (dir.) (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.

CAUTERMAN, M.-M., DAUNAY, B., COGET, C., DENIZOT, N. et VANDERKELEN, B. (2004). *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04.

DAUNAY, B. (2003a). L'écriture d'invention au lycée : nouveau moyen de construction des connaissances en français ? *In* M. JAUBERT, M. REBIÈRE et J.-P. BERNIÉ (éd.) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque IUFM d'Aquitaine-Bordeaux 2*. CDRom.

DAUNAY, B. (2003b). Les antécédents de l'écriture d'invention », quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature. *Enjeux, 57*, 9-24.

DAUNAY, B. (2003c). Les discours sur l'écriture d'invention. *Recherches, 39*, 39-68.

DAUNAY, B. (2004a). Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? *Recherches, 41*, 141-170.

DAUNAY, B. (2004b). Écriture d'invention et apprentissage du discours indirect libre. *Pratiques, 123-124*, 213-248.

DAUNAY, B. (2005). Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention. *Pratiques, 127-128*.

DAUNAY, B. (2006). Écrire d'abord : étude comparative selon les milieux d'enseignement. Colloque international *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005. actes en ligne : http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/

DAUNAY, B. et DENIZOT, N. (2003). Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours. *Cahiers Théodile, 2*, 81-102.

DENIZOT, N. (2003). Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du DIL. *Recherches, 39*, 97-123.

DESCHÊNES, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. *In* Boyer *et al*. (p. 101-150).

DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. *In* Reuter (ed.) (p. 219-238).
DONAHUE, C. (2004). *Assessment* de l'écrit à l'université : apport d'un projet de collaboration pluridisciplinaire. *Cahiers Théodile, 4*, 27-50.
DUFAYS, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux, 51-52*, 7-29.
GARCIA-DEBANC, C. (1996). Écrire pour lire. *In* C. GARCIA-DEBANC, M. GRANDATY, A. LIVA (éd.) *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture* (p. 191-205). Toulouse : PUM-CRDP Midi-Pyrénées.
GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris : Seuil.
GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
GIGUÈRE, J. (1999). *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentation d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*. Ph.D. Faculté des sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
GOIGOUX, R. (2001). Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation. *In* Marquilló Larruy (éd.) (p. 125-132).
HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
MARQUILLÓ LARRUY, M. éd. (2001) Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). Université de Poitiers.
LE GOFF, F. (2003). Écrire un portrait d'écrivain en seconde : questions posées à une didactique de l'écriture d'invention. *Recherches, 39*, 21-36.
OLSON, David R. (1994/1998). L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris : Retz.
PETITJEAN, A. (2001) Nouveaux programmes des lycées et théories de référence : continuités et ruptures. *In* Marquilló Larruy (éd.) (p. 77-86).
PLANE, S. (2001). La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur. *Lidil, 23*, 67-82.
PRÉFONTAINE, C. et LEBRUN, M. (dir.) (1992). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Les Éditions Logiques.
PRÉFONTAINE, C., GODARD, L. et FORTIER, G. (dir.) (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.
PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. (1994). Scriptor in fabula. Reuter (ed.).
REUTER, Y. (1994). Problématique des interactions lecture-écriture. *In* Reuter (éd).
REUTER, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques, 86*, 5-23.
REUTER, Y. (1998). Éléments pour un bilan de recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique. *In* C. PRÉFONTAINE *et al.* (p. 21-43).
REUTER, Y. *éd.* (1994). *Les interactions lecture/écriture*. Berne : Peter Lang.
REVAZ, F. et SCHNEUWLY, B. (1996). *Expression écrite CM2, guide pédagogique*. Paris : Nathan.
SCHNEUWLY, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques, 115/116*, 237-246.
TAUVERON, C. (1995). Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire. *Pratiques, 86*, 27-49.
THÉRIEN, M. (1996). Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique. *In* C. RAISKY et M. CAILLOT (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 97-112). Paris-Bruxelles : De Boeck-Larcier.
VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

VAN DER MAREN, J.-M., La Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
WHITE, B. F. (1990). Writing before reading : its effects upon discussion and understanding of text. Ph.D. University of Wisconsin-Madison.