

CONFERENCE DE CONSENSUS DES IUFM DES ACADEMIES DE CRETEIL, PARIS ET VERSAILLES

"L'écriture dans les disciplines : de l'Ecole à l'Université"

Dans la vie quotidienne de nos sociétés, la production écrite occupe une place de plus en plus importante, en partie en raison du développement des technologies numériques et informatisées. En soutenant la diffusion et le partage des connaissances, elle joue un rôle fondamental dans le développement personnel et professionnel des individus. Dans le contexte éducatif, l'écriture fait l'objet d'un apprentissage long et formel et les aptitudes en production écrite sont déterminantes pour la réussite académique et professionnelle.

La Conférence de Consensus "L'écriture dans les différentes disciplines : de l'Ecole à l'Université" vise à :

- présenter, selon une approche pluridisciplinaire et transversale, les principales dimensions caractérisant l'apprentissage de l'écriture, et notamment les différentes composantes que l'apprenant doit maîtriser et articuler (graphomotricité, orthographe, rédaction, genres académiques). L'interdépendance de ces composantes, et l'évolution de leur influence mutuelle avec l'expertise, seront analysées.
- contribuer à apporter aux étudiants, aux enseignants et aux formateurs, les fondements théoriques et conceptuels nécessaires à la prise en charge des questions relatives à l'écriture en situation professionnelle, scolaire et/ou universitaire.
- formuler des propositions pédagogiques et didactiques contextualisées pour l'apprentissage de l'écriture et de la rédaction, en fonction du niveau scolaire et des systèmes de contraintes inhérents à l'activité et au scripteur.

Cinq conférenciers ont été conviés pour présenter l'état de l'art sur ces questions, à travers deux grandes thématiques : l'acquisition de la production écrite, d'une part et l'écriture pour apprendre, d'autre part.

Les membres du «Jury de la Conférence de Consensus» motiveront les discussions et contribueront aux débats. Ils participeront également aux publications qui suivront la conférence, et procéderont notamment à la rédaction d'une note de synthèse.

COMPOSITION DU JURY

Président : **Denis Alamargot** - IUFM de l'Académie de Créteil (UPEC)

Membres :

- IUFM de l'Académie de Créteil (Université Paris-Est Créteil) : **Catherine Delarue-Breton, Marie-Françoise Fradet, Marjorie Lederlé, Brigitte Marin et Régis Roginsky**
- IUFM de l'Académie de Paris (Université de Paris-Sorbonne) : **Mariane Berissi, Juliette Le Gall, Antony Soron et Christine Vénérin**
- IUFM de l'Académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise) : **Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop, Jacques David, et Anaëlle Wable**
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Groupe Lettres) : **Olivier Barbarant**

1. L'acquisition de la production écrite

Marie-France Morin - Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec (Canada).

«Quelle place doit-on accorder à la composante graphomotrice dans la compétence à écrire à l'école primaire ?»

Résumé court : La complexité de l'apprentissage écriture à l'école primaire sera abordée ici sous l'angle du rôle de la composante graphomotrice dans le développement des habiletés en orthographe et en production de textes. Après avoir dressé un portrait général de l'état actuel des recherches qui caractérisent l'activité de l'apprenti scripteur, il sera question de l'influence de certains choix pédagogiques sur le développement de la compétence à écrire, notamment à l'égard du style d'écriture enseigné (écriture en script et cursive).

Résumé long : Tout en s'inscrivant dans une vision complexe du développement de l'écriture (Alamargot et Fayol, 2012; Berninger et Chanquoy, 2012), cette contribution se situe particulièrement dans la suite des travaux de recherche qui ont attiré l'attention sur la part –souvent sous-estimée (Medwell, et Wray, 2008)- de la composante graphomotrice (handwriting) dans l'activité du scripteur débutant qui fréquente l'école primaire.

Même si le champ de recherche qui s'intéresse au développement des habiletés de transcription qui permettent au scripteur de matérialiser ses idées sur papier (composante graphomotrice) est encore à approfondir, les résultats de certaines recherches en psychologie cognitive alimentent la question du lien entre la composante graphomotrice, l'orthographe et la production de texte (Bourdin, Cogis et Foulin, 2010; Christensen, 2009). En faisant appel au modèle de production de textes revu à la lumière des spécificités du scripteur débutant, les recherches ont montré que cette composante implique l'intégration de plusieurs informations et ne requiert pas seulement une maîtrise motrice (Berninger et al., 2006). Au début de primaire, le jeune élève n'a en effet pas encore automatisé le lien entre les phonèmes et les graphèmes (lettres-sons), ni le tracé des lettres (McCutchen, 2011). Cette situation fait en sorte que la vitesse d'exécution du geste ainsi que le tracé des lettres ne sont pas optimaux. Ainsi, il ressort comme primordial que l'élève passe d'un processus lent et très contrôlé à un processus plus rapide et moins contrôlé qui s'apparente à celui d'un scripteur expert adulte (Bourdin, 2002; Jones et Christensen, 2012). Sur ce point, une étude menée auprès d'élèves australiens de 2e année (Jones et Christensen, 1999) montre que 53 % de la variance pour la qualité de la production de textes était attribuable à l'automatisation de la production des lettres. À l'égard du lien entre les habiletés graphomotrices et les habiletés orthographiques, Fayol et Miret (2005) ont menée une étude auprès d'élèves de CE2 qui a notamment permis de montrer que les erreurs en orthographe diminuent à mesure que les habiletés graphomotrices s'améliorent (Fayol et Miret, 2005). Ces liens entre habiletés graphomotrices, orthographe et qualité de la production d'un écrit a également été relevé par une étude québécoise conduite auprès de plus de 700 élèves rencontrés au début et à la fin du CE1 (Morin, Lavoie et Montésinos-Gelet, 2012).

La question du développement de la composante graphomotrice soulève également la question du style d'écriture appris à l'école primaire. Sur ce point, une diversité de pratiques existe dans différents pays (Ediger, 2001). Alors qu'au Mexique seul le script est enseigné, en France c'est la cursive qui est présentée aux enfants, et ce, dès la fin de maternelle. Au Québec, comme dans les autres provinces du Canada et dans la plupart des états aux États-Unis, le script est généralement enseigné en première année de primaire et l'écriture cursive à partir de la deuxième année, ou de la troisième année. Quelques recherches ce sont par ailleurs intéressées à ces différences dans les pratiques d'enseignement et ont tenté d'apporter un éclairage scientifique à l'égard du style

d'écriture privilégié dans l'enseignement de l'écriture au primaire. Sur ce point, une récente étude menée au Québec suggère que les différents styles d'écriture influenceraient différemment les habiletés orthographiques et syntaxiques au début du primaire (Morin et al., 2012). En contrepartie, même si certains sont portés à croire que l'écriture cursive occasionnerait des problèmes de transfert entre lecture-écriture en début d'apprentissage, les résultats obtenus par Bara et Morin (2009) ne vont pas dans ce sens. Cette dernière étude suggère que les performances, tant en lecture qu'en écriture, ne diffèrent pas selon le style d'écriture enseigné (scripte ou cursive). Cette question du style d'écriture enseigné à l'école soulève incontestablement la question des pratiques pédagogiques les plus efficaces à adopter par les enseignants (Graham et al., 2008; Jones et Christensen, 2012), ainsi que leurs conceptions à l'égard de la place à accorder à cette composante de l'écriture dans leurs pratiques pédagogiques (Bara, Morin, et al., 2011). Cette contribution aura ainsi pour objectif de dresser l'état actuel des recherches à propos, d'une part, du rôle de la composante graphomotrice dans la capacité à écrire (orthographier et produire des textes) chez du scripteur débutant qui fréquente l'école primaire et, d'autre part, de l'impact du style d'écriture enseigné dans le développement de la capacité à écrire chez ce même scripteur tout au long du primaire.

Références

- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (Éd.), *The SAGE handbook of writing development* (23-47). Thousand Oaks: SAGE publications Inc.
- Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. et Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire, en France et au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 41-56.
- Bara, F. et Morin, M.-F. (2009). Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture scripte en première année? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 149-160.
- Berninger, V. W., Abbott, R.D., Jones, J., Wolf, B.J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S. et Apel, K. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 61-92.

Michel Fayol (en collaboration avec Bernard Slusarczyk) - Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand et CNRS (France)

«Ecrire, Orthographier et Rédiger : des difficultés de mise en oeuvre.»

Résumé court : Les conceptions théoriques de la production verbale écrite font ressortir la complexité de cette activité. Cette complexité tient d'une part à la diversité et au nombre des composantes impliquées. Elle résulte d'autre part de la nécessité d'orchestrer leur mise en œuvre au cours même de la rédaction. Deux composantes dites de "bas niveau" ont été particulièrement étudiées : la graphomotricité et l'orthographe. La communication portera plus particulièrement sur l'orthographe. Elle dressera un bilan des travaux antérieurs et rapportera des données nouvelles relatives au Français, lequel ne peut être abordé en transposant simplement les résultats recueillis dans les pays non francophones.

Résumé long : La production verbale écrite (PVE) mobilise des connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et des connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé.

Trois composantes correspondant à des opérations mentales générales interviennent. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relativement au thème, à l'organisation de ces connaissances et aux objectifs poursuivis. Il s'agit de définir le contenu et la forme du texte en fonction de celui auquel il s'adresse (le destinataire) et de l'effet recherché. La mise en texte porte sur la dimension langagière. Elle soulève le problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties des textes s'enchaînent linéairement. Le passage d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle soulève des problèmes spécifiques à l'écrit. Il ne suffit pas de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières. De plus, dans le cas de la PVE, les dimensions orthographique et graphique ajoutent des difficultés supplémentaires (par comparaison avec l'oral) : la composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole et, en français au moins, la transcription des mots ne s'appuie pas seulement sur la forme orale. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte. Le fonctionnement de chacune de ces composantes est requis pour que la rédaction de textes s'effectue de manière efficace. Il doit de plus être coordonné et géré de manière à assurer l'harmonie (l'orchestration) de leurs interventions.

Les questions d'apprentissage

La conception précédemment évoquée a été conçue à partir de données issues de travaux portant sur l'adulte. Elle n'est ni immédiatement transposable à l'enfant ni adaptée aux questions d'apprentissage. Pourtant, elle a impulsé de nombreuses recherches portant sur l'évolution des performances entre 6 à 20 ans et sur les facteurs susceptibles d'influer sur cette évolution. Deux aspects de cette évolution ont été plus particulièrement abordés.

Le premier a concerné les composantes de planification et de retour sur le texte : la qualité et la quantité des textes produits dépendent fortement (mais pas exclusivement) des connaissances préalables du thème et de leur organisation, incluant les savoirs sur la structure des textes ; la plupart des enfants d'âge scolaire ne reviennent pas sur leur texte et, lorsqu'ils le font, leurs corrections portent pour l'essentiel sur les aspects la ponctuation et l'orthographe lexicale ; de plus, les modifications apportées n'améliorent pas la qualité de celle-ci.

Le second a mis l'accent sur le coût de gestion des composantes et son impact sur la quantité et la qualité des textes produits. La mise en œuvre de certaines composantes a, au moins initialement un coût très élevé. Il en va ainsi du graphisme qui met longtemps à s'automatiser et qui conserve un coût même chez les adultes. Il en va de même de l'orthographe, notamment en français, qui, elle aussi reste toujours coûteuse à gérer. Les recherches ont clairement mis en évidence les difficultés soulevées par l'apprentissage de ces deux composantes mais aussi les effets secondaires consécutifs à leurs coûts. Par exemple, les données collectées aux USA et en Angleterre montrent que les performances en orthographe expliquent une part importante de la variance (entre 40 et 50%) relevée en composition écrite chez les débutants. Une instruction supplémentaire et des entraînements portant sur l'orthographe induisent des améliorations significatives de la quantité de PVE en deuxième année primaire.

En résumé, les données relatives à l'orthographe lexicale et au coût de sa mise en œuvre, comme celles qui concernent l'impact de la dimension graphique sur la quantité et la qualité des productions textuelles des enfants, montrent que le coût élevé de ces dimensions se traduit par des performances faibles en PVE. Elles montrent aussi que diminuer ce coût, par exemple en pratiquant la dictée à l'adulte ou en améliorant les performances par instruction directe et entraînement, induit des progrès presque

toujours en quantité de texte produit, moins systématiquement en ce qui concerne la qualité des textes.

La présente communication dressera un bilan des acquis et rapportera une série de données récentes concernant : d'une part, les effets des contextes sur les performances orthographiques ; et, d'autre part et réciproquement, l'impact des performances orthographiques sur la qualité et la quantité des compositions produites.

Claire Doquet - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (France)

«Aspects linguistiques des textes d'élèves : écriture, réécriture.»

Résumé court : La communication aura pour objet la description de textes d'élèves de fin d'école primaire ainsi que l'exploration des procédures et des cheminements (méta)linguistiques qui conduisent à l'élaboration de ces textes. A partir d'un corpus de reconstitutions d'écriture en temps réel, il s'agira de s'interroger sur les modalités effectives de la production, leur variabilité et les interventions didactiques susceptibles de favoriser une réflexion conjointe sur le texte et sur la langue.

Résumé long : Les Brouillons d'écoliers ont donné lieu à des explorations linguistiques prenant en compte non seulement les textes finaux mais, pour utiliser la terminologie de la génétique textuelle, l'ensemble des avant-textes scolaires (Fabre 1990, Lamothe-Boré 1997, Doquet 2004 et 2011). Ces travaux ont contribué, comme d'autres, à mettre en évidence l'intrication des niveaux linguistiques dans la constitution des discours : contraintes syntaxiques, lexicales, énonciatives mais aussi, de façon particulièrement aiguë chez les scripteurs débutants, orthographiques. On peut lire, chez C. Fabre mais aussi par exemple chez J. David (2007), l'importance du versant signifiant des signes et le point d'achoppement que constituent les aspects graphiques de la production écrite. Les travaux cités ici tentent de penser les différentes composantes de la production écrite comme en interaction, et même en co-construction, plutôt qu'en opposition. Au contraire de beaucoup de travaux de didactique de l'écriture menés depuis 1980, Claudine Fabre a postulé que la réécriture, chez les scripteurs débutants, pouvait prendre appui sur la mise en graphie (Fabre 1997, p. 579).

La communication proposée s'appuie sur des corpus de textes scolaires et experts de différentes natures :

- reconstitutions d'écriture sur traitement de texte, observée en temps réel grâce à l'utilisation de logiciels spécifiques
- textes manuscrits d'élèves de fin d'école primaire.

L'intervention se fera selon le schéma suivant :

- Mise au point sur les approches linguistiques citées plus haut, avec focalisation sur la place de la matérialité scripturale (support, formes graphiques) dans le déroulement de l'écriture. A partir de corpus scolaires, on observera par exemple à quels moments s'effectuent les modifications portant sur la mise en graphie et leur articulation avec la mise en texte.
- Eléments caractérisant l'écriture experte : chez des écrivains ou dans le cadre d'écritures technique professionnelles, mise en évidence de l'intrication des niveaux de correction et des objets sur lesquels porte la réécriture. Cette observation s'appuiera sur des corpus en temps réel.
- Réflexion sur des dispositifs pouvant être mis en place à l'école pour permettre aux élèves d'entrer dans une réflexion métascripturale qui les outille, en l'occurrence la mise au jour de certaines techniques d'écriture chez un auteur pour la jeunesse et leurs adaptations possibles dans une classe.

Références

- David, J. (2007) *Genèse de l'écriture : contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition*. Lille, ANRT.
- Doquet-Lacoste, C. (2004) *Etude génétique de l'écriture d'élèves de Cours Moyen 2*. Lille : ANRT.
- Doquet, C. (2011) *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes, PUR, coll. Paideia.
- Fabre, C. (1987) *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université Descartes Paris V.
- Fabre C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- Lamothe-Boré, C. (1998) *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*. Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble

2. L'écriture pour apprendre

Sylvie Plane - IUFM de l'académie de Paris - Université Paris-Sorbonne (France)

«La construction du sujet écrivant, de l'école au collège.»

Résumé court : De l'entrée à l'école élémentaire jusqu'à la fin du collège, les enfants connaissent une transformation cognitive et culturelle fondamentale en apprenant à maîtriser l'écriture. Cette transformation, dont l'école est l'acteur majeur, ne consiste pas uniquement en l'acquisition de compétences standardisées, c'est aussi une construction personnelle qui fait que l'élève devient véritablement un sujet écrivant, avec son individualité et ses spécificités. Cette communication portera sur les hypothèses qui sous-tendent les dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture et sur la manière dont s'exprime la diversité des comportements scripturaux.

Résumé long : L'apprentissage de l'écriture, tel qu'il s'effectue au cours des premières années de scolarité, est un processus complexe conditionné par différents facteurs, parmi lesquels certains sont d'ordre développementaux tandis que d'autres relèvent de la didactique.

Mon intervention portera sur un aspect particulier de cet apprentissage, celui de la construction de l'élève comme sujet écrivant (nota: le choix du terme « écrivant » renvoie à la distinction établie par Barthes (Essais Critiques, 1964) qui, en l'opposant à « écrivain », décrivait – négativement – une catégorie de scripteurs pour lesquels l'écriture ne constitue pas une finalité en soi), qualification que je distinguerai de celle de sujet scripteur, notion dont Bishop (2007) a étudié le contexte d'émergence, et de celle d'élève auteur (Chanfrault 2007, Plane 2001, Tauveron 2007).

Cette construction du sujet écrivant se manifeste notamment sous la forme de la sélection par le jeune scripteur de procédures de résolution de problèmes d'écriture. Cet emploi privilégié de certaines procédures, qui peut être encouragé – ou, à l'inverse, contrarié – par les dispositifs didactiques qui guident l'élève dans ses apprentissages, déterminera ce qu'on pourrait appeler un style de scription.

Le style de scription, qu'il s'agisse d'un expert ou d'un apprenti, se manifeste sous des formes très diverses et concerne tous les aspects de l'activité scripturale, de la résolution des problèmes les plus globaux jusqu'à celle des plus locaux. Pour illustrer les différences de stratégie, l'exposé se focalisera sur un point particulier concernant la manière dont les scripteurs se comportent, notamment en cours de production, vis à vis du texte qu'ils ont eux-mêmes produit.

L'activité de production écrite sera présentée sous deux aspects, illustrés par des exemples empruntés à des expérimentations didactiques mises en œuvre à l'école primaire ou au collège. On l'envisagera, d'une part, comme une activité sémiotique dont la complexité des mécanismes fait que le décalage entre le vouloir dire et le dit est quasiment inévitable. Ce décalage peut être perçu négativement et entraîner une mise à distance du texte réalisé, voire un rejet, ou bien susciter une réécriture. Mais il peut aussi être roboratif si les conditions d'effectuation ont permis à l'activité d'écriture d'exercer sa puissance heuristique. On envisagera d'autre part l'activité de production écrite comme une situation exigeant du scripteur le traitement de contraintes psycholinguistiques et linguistiques de différentes natures sur lesquelles il a inégalement prise. L'une de ces contraintes concerne précisément l'ajustement entre le texte qui vient d'être produit et le texte à venir. Ces deux segments linguistiques sont d'inégale consistance puisque le second n'existe pas encore tandis que le premier est plus ou moins consultable. Les expérimentations en cours qui seront rapportées à cette occasion montrent que les élèves mettent en œuvre des procédures ou des stratégies assez

différentes qui constituent une sorte de signature, mais que celle-ci est encore très instable.

En conclusion quelques préconisations didactiques seront proposées, avec pour visée non pas de guider vers le dispositif idéal, mais au contraire de faire en sorte que la diversité des comportements scripturaux puisse être expérimentée dans la classe, afin que chaque élève puisse se construire comme sujet écrivain.

Christiane Donahue - Dartmouth College (USA)

«Enseigner la rédaction des genres universitaires : pourquoi, comment ?»

Résumé court : En commençant par une définition provisoire des «genres universitaires», cette communication se focalisera ensuite sur les questions pédagogiques et scientifiques (et la relation compliquée entre science et pédagogie) concernant l'apprentissage de la rédaction à l'Université, au cœur de différentes disciplines. Des exemples européens et états-unis de curriculums et d'aides offerts aux étudiants afin de soutenir cet apprentissage seront développés. Ces exemples permettront d'étudier le rôle spécifique des disciplines dans la construction des genres et leur apprentissage en contexte universitaire. La communication se terminera par une série de questions prospectives.

Résumé long : J'aborderai d'abord la question, « qu'est-ce qu'un genre universitaire », à partir de plusieurs perspectives : le « North American genre theory », le cadre générique bakhtinien tel que développé en Europe, l'exposé tout récent de Soliday des « genres quotidiens », et le cadre générique de François qui propose le genre comme relation fluide entre producteur et récepteur.

Ensuite, à partir des recherches effectuées ces dernières quarante ans concernant l'écrit universitaire, je poserai les bases suivantes pour notre compréhension des genres universitaires et de leurs rôles dans différentes disciplines : l'acte d'écrire permet d'apprendre d'une façon spécifique à ce mode d'apprentissage ; la maîtrise de l'écrit n'est ni autonome (a-contextuel) ni « achevable » ; la rédaction est un acte de composition récursive, autant latérale que linéaire ; l'étudiant qui écrit est en mode de transformation régulière. Cette transformation a été représentée d'abord comme une initiation à une communauté de discours universitaire-disciplinaire, ou comme un mouvement du novice vers l'expertise, mais plus récemment comme une participation aux diverses communautés de pratiques, en mouvement permanent entre pleine participation et participation marginale en fonction des différents savoirs, activités, et genres. Les savoirs disciplinaires se construisent dans ces communautés, au sein des genres spécifiques qui impliquent les participants dans des activités et des contextes reconnus, cristallisés par ces genres.

L'étudiant qui adapte et transforme son savoir-écrire aura eu des opportunités de travailler par analogie, de réfléchir autour de son écrit, de travailler les différences de genre en chaque nouveau contexte, de travailler à démystifier la construction des genres avec des enseignants-chercheurs, et de prendre une position de méta-conscience envers les « genres antécédents » (Bawarshi) qui peuvent interférer. A l'université, les textes qui prennent forme dans ces genres sont non seulement des textes traditionnels mais aussi des compositions multimodales—Powerpoint, poster, film...

Cette fondation nous permettra d'imaginer un enseignement des genres universitaires qui se contextualise par les disciplines mais qui est également formateur des disciplines, qui est attentif aux expériences préalables sans les percevoir comme suffisantes, mais qui en même temps pose des stratégies rhétoriques et une gamme de savoirs comme ressources pour l'étudiant.

Plusieurs exemples de curriculums et d'aides offerts aux étudiants afin de soutenir cet apprentissage nous permettent de voir cet enseignement en action :

- En Europe, nous pouvons étudier les writing centers en Allemagne qui offrent un soutien aux étudiants qui rédigent des écrits à travers différentes disciplines et à différents niveaux ; les curriculums des programmes d'encadrement de l'écrit universitaire en Belgique (Centre de méthodologie universitaire, Université Libre de Bruxelles) ou en Grand Bretagne (Coventry Academic Writing ou le projet Thinking Writing à Queen Mary University).
- Aux Etats-Unis nous pouvons étudier les nouveaux programmes « WEC » (Writing-Enriched Curriculum), à l'Université de Minnesota et au North Carolina State University, qui se construisent en présupposant que les départements disciplinaires connaissent le mieux les exigences, les constructions, les rôles des genres de leurs disciplines, mais bénéficient d'un chercheur-spécialiste en l'écrit pour les aider à déconstruire leurs savoirs et savoir-faire dans ce domaine et les enseigner explicitement. Les exemples permettront d'étudier le rôle spécifique des disciplines dans la construction des genres et leur apprentissage en contexte universitaire.

PRINCIPALES PUBLICATIONS DES CONFÉRENCIERS DANS LE THÈME (Par ordre de présentation)

Marie-France Morin - Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec (Canada).

«*Quelle place doit-on accorder à la composante graphomotrice dans la compétence à écrire à l'école primaire ?*»

Morin, M.-F., Lavoie, N. et Montésinos-Gelet, I. (2012). Graphomotor skills, spelling and writing in Grade 2: The effects of teaching practices. *Language and Literacy*, 14 (1), 110-124.

Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. et Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire, en France et au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 41-56.

Bara, F. et Morin, M.-F. (2009). Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 149-160.

Morin, M.-F., Lavoie, N. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Enseigner l'écriture script-cursive au primaire : une pratique pédagogique questionnée. *Vivre le primaire*, 24(2), 9-15.

Michel Fayol - Université Blaise Pascal – Clermont Ferrand et CNRS (France)

«*Ecrire, Orthographier et Rédiger : des difficultés de mise en oeuvre.*»

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF.

Costermans & M. Fayol (Eds.), (1997). *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Ass. Inc.

Fayol, M. (2002 ; Ed.). *La production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives*. Vol. X. Paris : Hermès.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : P.U.F.

Fayol, M., Alamargot, D., & Berninger, V. (2011). *Translation of thoughts to written text while composing : Advancing theory, knowledge, methods, and applications*. New York : Psychology Press.

Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. (9-36). Paris : Presses Universitaires de France. Fayol, M. (1996). Apprendre à produire des textes. In C. Barré de Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture* (131-154). Bruxelles : De Boeck.

Claire Doquet - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (France)

«*Aspects linguistiques des textes d'élèves : écriture, réécriture.*»

Doquet-Lacoste, C. (2007) « Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe », in Dufays, J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain. 213-222.

Doquet-Lacoste, C. (2008) « Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire », in Grossman, F. & Plane, S., (Eds). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion. 125-140.

Doquet-Lacoste, C. (2009) Écritures scientifiques. Carnets, notes, ébauches. *Langage et Société*, n°127.

Doquet, C., Lumbroso, O., & Tauveron, C. (2009). Écrire sur/avec/de la littérature, *Repères*, n°40..

- Doquet, C. (2011) *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes, PUR, Coll. Paideia.
- Doquet, C. (2012) Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner. *Recherches*, n°55.

Sylvie Plane - IUFM de l'académie de Paris - Université Paris-Sorbonne (France)
 «*La construction du sujet écrivain, de l'école au collège.*»

- Dufays, J.L. & Plane, S. (2009 - Eds). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses Universitaires de Namur
- Plane, S., Olive, T. & Alamargot, D. (2010, Eds). *Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques. Langages*, 177.
- Halté, J.F., Petitjean A. & Plane, S. (2002, Eds). *L'écriture et son apprentissage. Pratiques* 115-116.
- Alamargot, D., Plane, S., Lambert, E. & Chesnet, D. (2009). « Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer ». *Reading and Writing* (23), 7, 853-888.
- Plane, S. (2012, sous presse). « Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation » *Corela. Numéro thématique Transcrire, écrire formaliser*.
- Plane, S. (2008). « La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation » in Dolz J & Plane S (Eds), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 179-211.
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Nathan.

Christiane Donahue - Dartmouth College (USA)

«*Enseigner la rédaction des genres universitaires : pourquoi, comment ?*»

- Donahue, C. (sous presse). "L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques, et contextes états-unis." *Diptyque*.
- Donahue, C. & I. Delcambre. (2012). "Academic Writing Activity: Student Writing in Transition." Eds. Montserrat Castello and Christiane Donahue, Emerald Publishing, Amsterdam, Netherlands.
- Donahue, C. (2011). "Writing and Disciplinarity: Cross-cultural Questions about Teaching and Theory." *Writing in the Disciplines*. Ed. Mary Deane, Palgrave, UK.
- Donahue, C. (2010). "Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas," LIDIL.
- Donahue, C. (2009). "Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research." *Genre in a Changing World*. Eds. C. Bazerman, A. Bonini, and D. Figueredo. Parlor Press US. 2009. Dans la meme collection, avec M. Lea, J. Parker, D. Russell, B. Street "Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across Countries and Contexts."
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'Université: Analyse Comparée en France et aux Etats-Unis* Presses Universitaires du Septentrion, Université de Lille, France.