



ISABELLE MONTÉSINOS-GELET
Professeure
Université de Montréal
isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

ANNIE CHARRON
Professeure
Université du Québec à Montréal
charron.annie@uqam.ca

DES DISPOSITIFS VARIÉS POUR ABORDER LES QUATRE COMPOSANTES DE L'ÉCRIT

Pour enseigner l'écriture, les enseignants québécois disposent d'indications très précises quant aux contenus à transmettre et aux tâches à confier aux élèves dans *La progression des apprentissages en écriture* (MELS, 2009). Toutefois, cette précieuse ressource ne touche pas de manière égale aux quatre composantes de l'écrit.

Ces composantes, reprises et adaptées du modèle de Levelt (1989) conçu initialement pour décrire la production orale, sont la conceptualisation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation (Montésinos-Gelet, 2013). Dans le cadre de cet article, nous vous présentons les quatre composantes de l'écrit, telles qu'elles ont été enseignées lors d'une journée de formation.

Les quatre composantes de l'écrit

La **conceptualisation** est la composante qui consiste à produire et à sélectionner des idées en fonction de ce que l'on veut écrire et des destinataires à qui l'on s'adresse.

L'**énonciation** est une composante linguistique de haut niveau qui implique de transformer les idées en discours, en portant attention à leur formulation à travers des choix syntaxiques, lexicaux et de formes verbales.

Absent du modèle de Levelt, puisqu'il est particulier à l'écrit, l'**encodage** est

une composante linguistique de bas niveau qui concerne l'orthographe, la connaissance des correspondances phonèmes-phonogrammes, des règles de positionnement et de légalité orthographique.

Enfin, la **matérialisation** est une composante physique visuomotrice impliquée dans la graphomotricité et la mise en page. Sans être présente en tant que telle dans le modèle de Levelt, elle correspond à l'articulation lors de la production orale.

Selon Anderson (2004), lors de la production écrite les **ressources attentionnelles** du scripteur sont partagées entre l'ensemble des opérations qu'il réalise. Ainsi, si la matérialisation est

encore couteuse en attention pour le jeune scripteur, il dispose de moins de ressources attentionnelles pour les autres composantes. Il en va de même pour l'encodage, lorsque le jeune scripteur déploie son attention pour énoncer ses idées, il commet nettement plus d'erreurs que lorsqu'il écrit sous la dictée un texte qu'il n'a ni à énoncer ni à conceptualiser. Dans les orthographe approchées, l'attention de l'élève se divise entre l'encodage et la matérialisation, et le travail de mémorisation de la norme entrepris au terme de cette approche contribue à l'automatisation de l'encodage.

Une ressource incomplète

Dans *La progression des apprentissages en écriture* (MELS, 2009), il est

Nous vous présentons les quatre composantes de l'écrit, telles qu'elles ont été enseignées lors d'une journée de formation.



question de grandes catégories linguistiques : le lexique, l'orthographe d'usage, la conjugaison, les accords, la syntaxe et la ponctuation et, enfin, l'organisation et la cohérence du texte. L'énonciation et l'encodage sont les contenus principalement abordés, puisque le lexique, la syntaxe et la ponctuation permettent l'énonciation; l'orthographe d'usage et les accords, l'encodage. La conjugaison implique les deux composantes, l'énonciation pour les formes verbales et l'encodage pour les flexions. L'organisation et la cohérence du texte, qui touche également à l'énonciation, est la seule section qui relève de la conceptualisation. La matérialisation est actuellement absente de la progression des apprentissages.

Cette ressource présente aussi *des pistes pour l'appropriation des connaissances* et des recommandations pour *l'utilisation des connaissances en écriture* qui offrent de nombreuses idées de tâches à confier aux élèves pour soutenir leur appropriation. Toutefois, les dispositifs d'enseignement à travers lesquels ces tâches peuvent être réalisées ne sont pas précisés. C'est l'objectif de cet article que d'en dresser une liste en faisant des liens avec les composantes qu'ils permettent d'aborder. Précisons d'abord qu'un dispositif est un « mode d'organisation de l'activité de classe, qui comprend l'idée de regroupement, d'organisation matérielle et spatiale qui répond à une intention d'apprentissage. Il s'agit d'une "coquille" dans laquelle s'insère une activité. Le dispositif peut être utilisé isolément ou être intégré à une séquence » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, à paraître).

Les dispositifs d'enseignement de l'écriture

Les dispositifs d'enseignement de l'écriture se divisent en deux grandes

catégories : ceux qui permettent la transmission des savoirs et ceux qui servent à exercer les savoir-faire associés aux contenus enseignés.

La **leçon** menée collectivement – ou en sous-groupe dans le cadre d'une écriture guidée – est le dispositif d'enseignement le plus fréquemment utilisé pour transmettre des savoirs. Elle peut concerner chacune des composantes de l'écrit.

L'**écriture partagée** – en grand groupe ou en sous-groupe dans le cadre d'une **écriture guidée** –, lors de laquelle l'enseignant et les élèves produisent un texte commun en le planifiant, le rédigeant et le révisant (trois processus d'écriture au cœur du modèle d'Hayes et Flower, 1980), offre un contexte de transmission des savoirs qui a l'avantage d'engager les élèves directement dans l'écriture en leur apportant un soutien important. En effet, dans un tel dispositif, l'enseignant expert partage ses stratégies en explicitant comment il s'y prend pour écrire. Il assume aussi fréquemment une partie de la tâche. Par exemple, avec de jeunes élèves, dans le projet de leur permettre de consacrer leur attention à la conceptualisation et à l'énonciation, l'ensei-

gnant peut écrire sous leur dictée et ainsi prendre en charge l'encodage et la matérialisation. Avec des élèves plus âgés, il va souvent rendre audible le processus de gestion de l'écriture (également mis en relief par Hayes et Flower) en formulant à voix haute les étapes à suivre et les choix qui s'offrent.

La **révision collective** est un dispositif d'écriture partagée centré exclusivement sur le processus de révision. Ce dispositif peut servir de modelage lors de l'enseignement de ce processus. Lorsque l'enseignant veut réduire le soutien qu'il apporte aux élèves pour réviser, il peut les placer dans un dispositif de **révision en tandem** dans lequel les élèves s'aident mutuellement.

L'**observation d'un texte** – en grand groupe ou en sous-groupe dans le cadre d'une **écriture guidée** – est un dispositif de transmission des savoirs particulièrement précieux, puisqu'il mise sur l'expertise de l'auteur du texte pour soutenir le développement des élèves. C'est ce qui est préconisé dans le courant d'enseignement des six traits d'écriture dans lequel l'observation de textes d'auteurs de littérature jeunesse sert d'assise à





l'enseignement des savoirs. Même si l'observation d'un texte peut toucher les quatre composantes, c'est souvent lors de la conceptualisation et de l'énonciation que ce dispositif est irremplaçable. Dans l'écriture à la manière d'un auteur, ce dispositif est central. Par exemple, si l'on souhaite imiter le magnifique album de Pierre Pratt, *Le jour où Zoé zozota*, il importe d'observer qu'il s'agit d'un abécédaire dans lequel chacune des lettres fait l'objet d'un tautogramme, c'est-à-dire une phrase dont chacun des mots débute par cette lettre. Ainsi, ce sont les allitérations et les assonances qui dirigent l'auteur dans le choix des mots qui sont souvent riches et évocateurs. Chaque phrase, consacrée à un personnage différent, présente une scène farfelue ou poétique.

Les dispositifs utiles pour exercer les savoir-faire relatifs aux quatre composantes sont diversifiés. Le **carnet mémoire de lecture** consiste à copier des extraits des œuvres lues qui plaisent particulièrement à un élève. Il permet d'exercer la matérialisation. **L'étude des mots de vocabulaire**, qu'elle soit réalisée seule ou en tandem, concerne l'encodage en plus des autres dimensions lexicales.

Le dispositif de **jogging d'écriture**, qui consiste à écrire en étant chronométré, permet d'exercer chacune des composantes selon la tâche qui est confiée aux élèves. La contrainte de temps permet d'observer l'aisance à matérialiser. Si l'on demande aux élèves d'écrire le plus de mots dont ils sont certains de l'orthographe, c'est l'encodage qui est abordé. Si on leur demande de reformuler de différentes façons une phrase proposée, c'est cette fois l'énonciation qui est travaillée. Le jogging d'écriture est aussi un dispositif efficace pour planifier les idées d'un texte.

L'**écriture personnelle libre** et l'**écriture individuelle avec contraintes** sont des dispositifs dans lesquels les élèves doivent gérer par eux-mêmes les contraintes liées aux quatre composantes. Dans l'écriture personnelle, ils choisissent ce qu'ils écrivent et à qui ils s'adressent, alors que dans l'écriture avec contraintes, certaines attentes limitent leur liberté. La contrainte peut concerner le type de texte, le destinataire, le thème, l'énonciation (ex. produire des rimes), l'encodage (ex. obligation de réinvestir des mots étudiés) et même la matérialisation (ex. écrire en cursive). La **production écrite en tandem**

peut être libre ou avec contraintes, elle aussi. Dans ce dispositif, les élèves se soutiennent mutuellement.

Dans les pratiques d'orthographe approchées, plusieurs dispositifs d'écriture sont mis en œuvre. Il s'agit en premier lieu d'une manière de structurer l'étude des mots de

Dans les pratiques d'orthographe approchées, plusieurs dispositifs d'écriture sont mis en œuvre.

vocabulaire en mettant l'accent sur les normes graphiques tout en n'excluant pas un travail plus lexical. Par ailleurs, lorsque les élèves négocient une hypothèse orthographique en sous-groupe, ils sont dans un dispositif d'écriture en tandem ou en trio. Lorsque le retour sur la norme est réalisé, il y a généralement une leçon. Ainsi, dans ce type d'approche, plusieurs dispositifs sont articulés les uns aux autres.

Pour conclure, il importe de préciser que c'est par la diversité et la fréquence des pratiques d'écriture qui touchent aux quatre dimensions et aux différents processus que l'enseignant peut espérer soutenir efficacement le développement de ses élèves.

Références

- Anderson, J. R. (2004). *Cognitive Psychology and its Implications*. Worth Publishers.
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In Gregg, L. W., et Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale : L.E.A.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I., et Anctil, D. (à paraître en 2016). *L'enseignement de la phrase*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from Intention to Articulation*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture : une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, p. 72-74.

