

## ANALYSER DES ECRITS D'ADULTES POUR DEGAGER DES STRATEGIES TEXTUELLES ET SCRIPTURALES

---

*Kristine BALSLEV,  
maître-assistante à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,  
université de Genève, groupe de recherche Tales  
(théories, actions, langages et savoirs)*

### QUEL REGARD PORTER SUR DES ECRITS D'APPRENANTS ?

---

■ Comment les adultes "faiblement qualifiés" écrivent-ils ? Cette question en ouvre d'autres : qui détermine le niveau de littératie d'un adulte ? Sur quels critères porte l'évaluation des productions textuelles d'adultes ?

Cette contribution vise à donner des éléments de réponses à ces questions en s'appuyant sur une recherche menée dans un cours de français destiné à des adultes en difficulté face à l'écrit (K. Balslev, 2006)<sup>1</sup>. Nous analysons quelques productions textuelles écrites par les participants du cours et participe de ce fait à dresser l'état des lieux concernant les compétences scripturales des adultes dits "faiblement qualifiés" ainsi qu'à rejoindre des réflexions entamées par d'autres chercheurs à propos des potentialités offertes par l'analyse des productions textuelles.

Après un bref tour d'horizon des attitudes possibles face à des textes écrits par des apprenants, nous présentons le concept de *stratégie* ainsi que les *composantes* de la langue écrite. Ensuite, le contexte du recueil des données et quelques éléments méthodologiques sont décrits. Nous terminons par une explicitation de stratégies repérées et quelques conclusions.

---

<sup>1</sup> Notre recherche de thèse a fait une analyse des *microgenèses didactiques* (M. Saada-Robert & K. Balslev, 2006) de séances de révision textuelle. L'analyse des productions textuelles a constitué un *a priori* pour repérer les composantes du savoir à apprendre ou développer lors des séances de révision textuelle.

## Exemples de productions textuelles

Une femme se promenait sur le trottoir pour aller à la poste à lettre de la poste pour y déposer une lettre, un homme grand avec une veste à carrot était devant, il l'a bousculé pour lui voler son sac à main, et il s'est fait arrêté par un jeune homme mais le voleur a prié la fuite, le jeune homme lui a couru après mais il ne l'a pas rattrapé et il s'est enfui.

Une dame marchait dans la rue, elle allait vers la boîte aux lettres portant une lettre dans ses mains et un sac à l'épaule. Il y avait aussi un inconnu au coin de la rue derrière la boîte aux lettres. Quand la dame est arrivée devant la boîte l'inconnu la regardait, au moment où elle déposait sa lettre dans l'inconnu l'a agrippée et, lui a pris son sac, la lettre était tombée, d'autres personnes ont remarqué la scène et ont voulu le rattraper. Mais en vain, l'agresseur s'est échappé. Avec la dame deux autres personnes ne gardaient l'agresseur qui a pu s'échapper. Il portait une chemise avec des petits carreaux un pantalon blanc et des lunettes.

Face à des productions textuelles comme celles-ci, on pourra comptabiliser le nombre d'erreurs ; faire une analyse de chacune de celles-ci en fonction des composantes du français écrit ; les analyser en tenant compte du contexte de production, c'est-à-dire en s'intéressant aux consignes écrites et orales qui encadrent l'écriture du texte ; ou encore, analyser les productions textuelles en questionnant la manière dont le scripteur s'y est pris pour écrire son texte. À partir de ces différentes attitudes, nous faisons la distinction suivante. Alors que l'évaluation sommative des productions, consistant à déterminer dans quelle mesure une personne maîtrise<sup>2</sup> un certain nombre de compétences (L. Allal, 1991), alimente les constats récurrents et alarmistes, qui affirment depuis une vingtaine d'années que le taux d'adultes "illettrés" des pays francophones s'élève à 10 % ou 20 % ; une lecture des productions textuelles cherchant à dégager les *stratégies* d'écriture des scripteurs tente de dépasser ces constats et penser des pistes de formation. Nous rejoignons ainsi C. Fabre-

<sup>2</sup> Cet article est écrit selon les conventions de l'orthographe rectifiée.

Cols et ses collaborateurs (C. Fabre-Cols et alii, 2000) qui proposent des méthodes pour étudier des textes d'enfants "tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être" (C. Fabre-Cols, 2002, p. 23) ; J. Dolz, R. Gagnon & S. Toulou (2008) qui analysent les productions textuelles avec une entrée par le genre textuel pour étudier les difficultés d'apprentissage ; J.M. Besse (1992 ; 2003) qui insiste sur la nécessité de connaître les caractéristiques particulières des difficultés des adultes dits "illettrés" ; V. Leclercq (1994) qui analyse les procédures et les fonctions de relectures/révisions par des adultes "faibles scripteurs" ; et enfin A. Torunczyk (2000) qui étudie, entre autres, les écrits d'adultes en cours d'alphabétisation pour y repérer des "cheminements d'entrée dans l'écrit".

Le concept de *stratégie* est ainsi au cœur de l'analyse présentée ici. Il permet de définir ce que le scripteur maîtrise, comment il s'y prend pour écrire, quelle est sa "logique" d'écriture, et dépasse le simple repérage de lacunes chez ce dernier en se distançant d'un regard normatif. Dégager des stratégies d'écriture, nous y reviendrons, nécessite une connaissance des composantes du savoir en jeu dans la situation.

Puisque nous estimons que le regard choisi pour analyser les productions textuelles prime sur d'autres éléments, nous nous appuyons autant sur des recherches effectuées auprès d'adultes qu'auprès d'enfants, ce qui n'exclut pas l'existence de différences importantes entre ces deux populations. Si elles sont toutes deux confrontées à la complexité des processus d'apprentissage et de mise en pratique de la communication écrite (J.M. Besse, 1992), les adultes, davantage que les enfants, se retrouvent quotidiennement et activement impliqués dans des pratiques scripturales (N. Changkakoti & L. Rieben, 1997).

## STRATEGIES D'ECRITURE ET COMPOSANTES DE LA LANGUE ECRITE

---

En psychologie cognitive, la stratégie se définit comme "l'organisation finalisée de plusieurs procédures de base" (M. Saada-Robert, 1992, p. 291), l'apprenant construirait des stratégies à travers lesquelles s'actualiseraient ses compétences. Inséré dans le champ de la didactique du français, J. Dolz (2007) dit de la stratégie qu'elle évoque "(...) les activités par lesquelles les individus organisent et gèrent leurs actions en vue d'accomplir une tâche (...)" (p. 2).

Le concept de stratégie implique l'existence de plusieurs cheminements possibles pour s'appropriier un savoir tel que le français écrit. Cette idée est au

cœur des travaux de M. Saada-Robert et son équipe, qui s'intéressent, entre autres, aux différentes manières par lesquelles les enfants cherchent des mots dans un texte de référence (M. Saada-Robert, 1992) ; écrivent et lisent des textes avant l'enseignement formel de la lecture-écriture (M. Saada-Robert, M. Auvergne, K. Balslev, K. Mazurczak & V. Claret-Girard, 2003) ou dictent des mots à leur enseignant (M. Saada-Robert et alii, 1997). De plus, ce concept évite un regard normatif et se rapproche des travaux de C. Fabre-Cols (2000 ; C. Fabre-Cols et alii, 2002) ou de ceux de J.M. Besse (1992). Ce dernier soutient en effet qu'il faudrait plutôt s'interroger sur la nature des difficultés en communication écrite que mesurer les performances en lecture/écriture en regard de la norme socialement établie.

Afin d'interpréter les caractéristiques des textes produits par des apprenants, il est nécessaire de faire une analyse complète de celles-ci. Les auteurs mentionnés précédemment proposent des grilles de lecture intégrant toutes les dimensions de la langue écrite. Toutefois, afin de respecter la longueur imposée à l'article, nous nous centrons sur les composantes portant sur la dimension pragmatique et la cohérence du texte ainsi que sur les composantes orthographiques. Les stratégies textuelles, concernées par la cohérence textuelle, le champ lexical, la mise en page, etc., se distinguent des stratégies scripturales incluant les composantes orthographiques ou syntaxiques.

## RECUEIL DES DONNEES

---

Les productions textuelles que nous analysons proviennent d'un cours de français écrit, les personnes qui s'y inscrivent passent au préalable un test de français pour évaluer leur niveau et être distribuées dans des groupes (1, 2 ou 3). Nous avons choisi de nous concentrer sur les participants du groupe 1 (les moins avancés). En comparant leurs productions textuelles avec celles issues d'autres recherches sur l'illettrisme (nous pensons notamment à J.M. Besse, 1992, 2003 ou V. Leclercq, 1994), les premières, présentées ici, prouvent une certaine maîtrise du français écrit, mais insuffisante en regard d'exigences d'employabilité ou d'entrées en formation. En effet, un employeur, un employé de l'assurance-chômage, un centre de formation ou le participant lui-même a estimé qu'il avait des lacunes en français écrit et avait ainsi besoin de se "remettre à niveau" en revoyant le programme de l'école obligatoire genevoise. Les termes que nous avons choisis pour parler des scripteurs de ces textes sont ceux d'"apprenants" ou d'"adultes en difficulté face à l'écrit".

Dans le programme de l'institut, l'atelier est présenté comme suit :

(...) ouvert aux adultes et aux jeunes parlant couramment le français qui ont besoin d'améliorer leur français écrit afin d'améliorer leurs chances de : retrouver un emploi, accéder à une formation professionnelle, réussir un examen d'entrée en formation. À l'atelier, vous pouvez revoir l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire. Si vous faites trop de fautes d'orthographe, vous peinez à rédiger des lettres et d'autres textes, venez à l'atelier !

On voit là l'ampleur du contenu puisqu'il concerne l'essentiel du programme de la scolarité obligatoire genevoise<sup>3</sup>. Toutefois, la dernière phrase met clairement l'accent sur les savoirs orthographiques et rédactionnels. De plus, c'est l'écrit en tant que moyen de (re)trouver un emploi ou entrer en formation qui est mis en avant, c'est-à-dire un écrit fonctionnel.

Les participants suivent des modules constitués d'activités spécifiques (du type exercices de conjugaison ou de grammaire) et d'activités complexes dans lesquelles ils ont à produire un texte en suivant une consigne. Ici, nous avons choisi de nous focaliser sur neuf textes écrits par Marcel, Nina et Boris<sup>4</sup>. Marcel, d'origine suisse, a poursuivi la scolarité jusqu'à la fin de l'école obligatoire et est sans emploi. Boris, d'origine turque, a poursuivi la scolarité jusqu'à la fin de l'école obligatoire et travaille comme serveur. Nina, d'origine portugaise, a poursuivi l'école jusqu'à l'âge de 13 ans, la fin de l'école primaire, et travaille comme aide soignante. Les trois ont dans la trentaine.

Dans le cadre de notre recherche de thèse (K. Balslev, 2006), nous avons analysé les textes en fonction de chacune des composantes de la langue écrite. La liste de ces composantes a été établie en référence à des travaux en linguistique (J.M. Adam, 1992 ; J.P. Bronckart, 1996), en psycholinguistique (N. Catach, 1978/1996 ; M. Fayol & L. Heurley, 1995 ; M. Fayol & B. Schneuwly, 1987) et en didactique du français (P. Cappeau, 2000 ; J. Dolz & B. Schneuwly, 1998 ; C. Fabre-Cols, 2002 ; C. Fabre-Cols et alii 2000). Ici, les textes sont analysés en fonction des composantes pragmatique et de cohérence, ainsi que des composantes orthographiques. La composante pragmatique concerne la dimension communicative et énonciative du texte (M. Fayol & L. Heurley, 1995), ainsi que la situation dans laquelle l'énoncé est employé. Elle intègre trois types d'opérations : 1) celles définissant le lien

---

<sup>3</sup> C'est-à-dire 9 ans de scolarité, l'école obligatoire genevoise concernant les élèves âgés de 6 à 15 ans

<sup>4</sup> Prénoms fictifs des apprenants

social ; 2) celles précisant le but de l'activité ; 3) celles déterminant le rapport énonciateur/destinataire (B. Schneuwly, 1988). La question "comment le scripteur traite-t-il la dimension communicative et énonciative ?" permet d'identifier les stratégies liées à cette composante. Cette dernière est liée à la composante de cohérence qui concerne la manière dont les éléments du texte permettent au lecteur de faire sémantiquement le lien entre deux phrases ou parties de phrases. Elle concerne tout ce qui a trait à l'organisation thématique du texte. Les questions : "qu'est-ce qui est dit à quel moment ?" et "comment les parties du texte sont-elles articulées les unes aux autres ? (à l'aide de quels organisateurs de connexion, de cohésion verbale ou nominale ?)" permettent de repérer les stratégies liées à cette composante. L'analyse des composantes pragmatique et de cohérence a constitué un préalable à l'étude, au cœur de la recherche, des interactions verbales entre une enseignante et des apprenants lors de la révision des textes en question.

La composante orthographique se manifeste à travers quatre stratégies : la stratégie phonogrammique, faisant une correspondance entre graphème et phonème (N. Catach, 1978/1998) ; la stratégie morphogrammique, assurant le lien entre grammaire et graphies (N. Catach, 1978/1998) ; la stratégie "reliquat historique" tenant compte de ce qui, dans un mot, est le résultat d'un reliquat historique ou qui tient à son étymologie ; et, finalement, la stratégie orthographique qui respecte l'ensemble du plurisystème orthographique (N. Catach, 1978/1998).

## VARIÉTÉ ET CHOIX DE STRATÉGIES

---

Il s'agit maintenant d'illustrer avec quelques résultats le potentiel d'une analyse de textes cherchant à dégager des stratégies. Afin de repérer celles-ci, nous avons choisi d'analyser des productions (reproduites ci-après) répondant à deux consignes. La première est composée du texte suivant : *En rentrant chez vous, vous vous retrouvez nez à nez avec un cambrioleur qui s'est échappé. La police vous demande de décrire le cambrioleur par écrit. Pour cela, décrivez le personnage sur la photo avec beaucoup de détails de façon à ce qu'on puisse le reconnaître. Le texte doit être écrit aux temps du passé (imparfait et passé composé)*. S'ensuit un encadré contenant une dizaine de lignes vides et la photo d'un homme. La seconde a pour titre "Un vol de sac à main" et demande de décrire un événement semblable. Son support est composé d'une série de six images relatant les épisodes d'une scène de vol dans la rue qui est suivie de la phrase *Racontez comment cela s'est passé et décrivez la tenue de l'agresseur*. Ces

deux consignes impliquent une description (du personnage sur la photo ou de l'agresseur) et peuvent déboucher sur un récit, toutefois seule la deuxième consigne le demande explicitement ("Racontez comment cela s'est passé (...)"). La première consigne suggère que le destinataire est la police alors que la seconde n'en indique pas. Les deux textes doivent être écrits aux "temps du passé" (exigence incluse dans la première consigne et faisant partie du module de la seconde consigne). La formulation de ces consignes, bien que critiquable à plusieurs points de vue, présente l'intérêt de laisser l'apprenant résoudre certains problèmes, donc de faire appel à des stratégies d'écriture variées. Les textes 1A et 1B sont rattachés à la première consigne et les textes 2 sont rattachés à la seconde consigne. Ce sont les stratégies que nous pouvons dégager des productions textuelles qui nous intéressent ici, plus spécifiquement les manières dont les apprenants traitent les dimensions orthographique, pragmatique et la cohérence du texte.

*Quelles stratégies orthographiques peut-on inférer à partir de l'analyse des textes ?*  
Les productions textuelles sont reproduites et suivies de la réponse à la question posée.

*Productions textuelles de Marcel*

*1A*

C'**était** un homme qui **meusurait** **envirant** 180 cm et 86 Kg et qui avait un **naquesent** de **Portuguet**.  
il portait un pantalon **Noir**, une veste **Noir**, une chemise blanche, et un **lon manteaux** **Noir**, ainsi qu'un chapeau **Noir**, et des chaussures blanc et **Noir**.  
C'est homme avait aussi une **sicatrise** sur la **jout** gauche, et il avait les **yoeux bleux**.

*1B*

il était 19h30 **quant** je suis **rentrer** à la **maisons** ou il y avait un cambrioleur et **qu'ont** il **ma** vu il a **prit** la **fuit**, il avait un long manteau **Noir** et un chapeau **Noir**, il portait une **chemis** blanche et des chaussures **brune**.  
Sur **sont** visage une longue **cicatrise** sur le **côter** droit.  
C'est un homme qui doit **fair** 180 cm et 85 kg je **n'est** pas pu voir **c'est** yeux **quar** il portait des lunettes.

Une femme se promenait sur le **trottoir**  
pour **aller a la Boit à lettre** de la **pôte** pour  
y **dépossé** une Lettre, un homme Grand  
avec une veste a **carrot** était **devent**,  
il l'**a bousculer** pour lui **volé** sont sac a  
main, et il s'est fait **arreté** par un jeune  
homme **mait** le voleur a **pri** la **fuit**, le  
jeune homme lui a **coureu** **apprait mait**  
il ne la pas pu le **ratraper** et il s'est enfui.

L'analyse de l'orthographe des mots contenus dans les textes de Marcel, reproduits ci-dessous, montre que celui-ci orthographie correctement la majorité des mots (1A : 48/60<sup>5</sup> ; 1B : 60/78 ; 2 : 58/77). L'étude des erreurs orthographiques (en gras) montre qu'il transcrit tous les sons ; qu'il maîtrise les différentes manières de transcrire un même son (par ex /ε/ se transcrit, dans son texte, ET, AIT, ER, AI, EST, É), ce qui dénote d'une stratégie alphabétique très évoluée. Les noms communs sont orthographiés de manière alphabétique, avec une prise en compte du caractère non transparent de l'orthographe française (plusieurs mots sont écrits en utilisant les différentes possibilités de correspondance graphème-phonème comme "meusurait", "naqulent", "jout", etc.). Les verbes se terminant avec le son /ε/ (indicatif ou participe passé) sont orthographiés avec -É et -ER ; même si Marcel ne distingue pas l'indicatif du participe passé, il se sert d'une stratégie morphogrammique puisqu'il a compris qu'un verbe se terminant avec le son /ε/s'orthographie soit avec -ER, soit avec -É. De plus, l'orthographe des verbes accordés confirme une maîtrise de la dimension morphogrammique de l'orthographe (les déclinaisons des verbes sont orthographiées correctement, seuls les radicaux contiennent des erreurs). Il sollicite une stratégie orthographique pour l'écriture de la majorité des mots et pour les terminaisons de la majorité des verbes ; une stratégie morphogrammique pour l'écriture d'une petite partie de verbes ; et une stratégie alphabétique très évoluée pour l'écriture de certains mots ou parties de mots (noms communs, radicaux de verbes, prépositions, articles, adjectifs). De plus, il maîtrise les accords des noms et des articles au pluriel. Marcel utilise donc des stratégies alphabétiques, morphogrammiques et souvent orthographiques. Certains radicaux de verbes, prépositions, articles et adjectifs sont orthographiés avec

<sup>5</sup> Nombre de mots corrects sur le nombre total de mots.



une prise en compte de la dimension morphogrammique, mais sans respect ou connaissance de ce qui relève des reliquats historiques.

*Productions textuelles de Nina*

1A

Le cambrioleur avait une quarantaine d'années **environs** il était grand, au cheveux **curtes** noires avec un chapeau noir du style années '60. il avait un visage rond aux yeux foncés, il portait un pantalon et une veste **noir** avec une chemise blanche et un long manteau noir.

1B

Le cambrioleur avait une taille moyenne un visage rond aux yeux noirs et les cheveux **curts** noirs, il portait un chapeau également noir, il portait une chemise blanche et pantalon et une veste **noir**, il portait un manteau long noir

2

je me suis **derigé** vers la boîte **au** lettres pour y mettre un 13 **enveloppe**, a côté de la boîte au lettres y avait un homme qui m'a poussée et **que** a pris mon sac à main. j'ai appelé au secours et il a **commençait** a prendre fuite quand quelqu'un est arrivé qui a réussi à **latraper** par derrière les epaules mais sans **succés** il a continué de courir. j'ai eu l'aide d'une autre personne qui a essayé aussi de l'**arreter** mais finalement il se s'est enfui avec mon sac a main. L'agresseur avait une stature moyenne, il avait les cheveux blonds et il portait des **lunetes transparents** il portait une chemise aux carrés noires et blanches et un pantalon blanc. voilà j'espère que vous pourrez m'aider

On trouve peu d'erreurs orthographiques dans les textes de Nina (1A : 44/47 ; 1B : 38/40 ; 2 :146/138). Considérant que Nina est lusophone et qu'elle a appris le français à l'âge adulte certaines de ses erreurs sont davantage liées à son accent à l'oral qu'à un manque de maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes ("curtes", "curts", "derigé", "que" au lieu de "qui"). Elle maîtrise les marqueurs morphogrammiques (comme le S du pluriel et la terminaison des verbes). Quand elle écrit "il avait une quarantaine d'années environs", on peut supposer qu'elle a ajouté un S à "environ" parce qu'elle a considéré qu'il était accordé à "années". La féminisation des mots maîtrisée à quelques exceptions près ("noir" au lieu de "noire" ; "transparents" au lieu de

"transparentes"). Les noms communs comme "enveloppe" et "lunettes" sont écrits avec une stratégie alphabétique, mais sans la prise en compte des reliquats historiques.

*Productions textuelles de Boris*

1A

Un Jour Je rentrais à la maison, il faisait nuit et froid. J'arrivais vers le feu, il était rouge, tout à coup un individu voulait me dépasser il y a **vait** beaucoup de **circulations** mais il voulait **quand-mêm** passer au feu rouge. je le regardais il avait peur, il tremblait et regardait à sa droite et à sa gauche. Je le regardais attentivement, Je trouvais très **bizzare** ses gestes comme il paniquait , surveillait les rues. L'individu attirait mon attention. En espace de **quelles que** secondes Je ne voyais personne il était disparu. J'avais traversé la rue deux agents de police venaient vers moi, parlaient d'un cambrioleur qui était passé dans la rue il y avait quelques minutes. Ils m'avaient posé des questions sur le cambrioleur et m'avaient demandé de le **décrire**. J'avais expliqué aux agents qu'il avait les cheveux noirs et longs, avait une taille normale, faisait environ 1.80, avait un Jeans noir, une veste blanche, des **basquets** noirs. Il était assez **costo** plutôt brun, avait attaché ses cheveux, il avait aussi la **mustache** et des favoris longs et avait visage large et gros.

1B

C'était un dimanche matin je marchais dans la rue et je rentrais chez moi. Tout à coup quelqu'un a surgi du coin qui avait peur, il ne savait pas où aller. il était en face de moi cherchait une place pour se cacher. Quand il m'a vu il a paniqué et il a disparu. Peu après, deux policiers le suivaient mais l'**inconu** a pu s'échapper. Un d'entre eux m'a demandé ai-je vu quelqu'un. J'ai répondu , oui, il m'a demandé de le **décrire** le plus détaillé possible. Alors je leur ai dit c'était un homme assez grand, il faisait environ 1.80 cm, il était brun, il portait un pantalon jean noir, une chemise noire, une veste cuire noire, il avait des cheveux noirs et longs.

2

Une dame marchait dans la rue, elle allait vers la boîte aux lettres portant une lettre dans ses mains et un sac à l'épaule. Il y avait aussi un inconnu au coin de la rue derrière la boîte aux lettres. Quand la dame est arrivée devant la boîte l'inconnu la

regardait, au moment où elle déposait sa lettre dedans l'inconnu l'a agressée et, lui a pris son sac, la lettre était tombée, d'autres personnes ont remarqué la scène et ont voulu le **ratraper**. Mais en vain, l'agresseur s'es échappé. Avec la dame deux autres personnes regardaient l'agresseur qui a pu s'échapper Il portait une chemise avec des petits carrés un pantalon blanc et des lunettes.

Boris écrit la quasi-totalité des mots de chacune de ses productions avec une stratégie orthographique (176/185 ; 123/125 ; 2/121). Les mots contenant des erreurs respectent le caractère morphogrammique, il écrit par exemple le mot "circulation" avec un S, ce qui s'explique par la présence de "beaucoup" juste avant le mot. D'autres mots sont écrits avec des stratégies alphabétique et morphogrammique mais sans prise en compte des reliquats historiques ("bizzare", "basquets", "costo", "inconu", "ratraper"). Finalement, l'écriture de certains mots atteste d'une stratégie alphabétique partiellement maîtrisée puisqu'il leur manque le E final ("quand-mêm", "décrire").

*Quelles stratégies peut-on inférer à partir de l'analyse des dimensions pragmatiques et de cohérence dans les productions textuelles ?*

Comme les textes présentent moins de différences entre eux, nous avons fait le choix de lister une série de stratégies, puis d'indiquer dans un tableau (tableau 1) la présence ou non de ces stratégies dans chacun des textes. Ainsi, les dimensions communicatives et énonciatives sont traitées par :

- une présentation du *contexte* où se déroule l'événement (voir premières lignes des textes de Boris) ;
- une interpellation directe du *destinataire* ;
- une introduction de l'*énonciateur* en utilisant le pronom "je".

L'organisation thématique du texte est assurée par :

- la présentation des informations en suivant un *ordre chronologique* ;
- l'*énumération* des caractéristiques de l'apparence du voleur ou de l'agresseur ;
- l'appui sur les *images* accompagnant la consigne pour construire le texte ;
- l'utilisation d'*anaphores* pour assurer le lien entre les phrases ;
- l'utilisation des points, des virgules et de la préposition "et" pour *segmenter* le texte ;

- l'utilisation exclusive de *l'imparfait* pour assurer la cohésion verbale;
- l'utilisation de *l'imparfait* et du *passé composé* pour assurer la cohésion verbale ;
- l'utilisation d'*adverbes* "aussi", "y", "mais" ou "quand" ;
- l'utilisation d'organiseurs de *connexion* (car, alors).

Le tableau 1 reprend chacune des stratégies (1<sup>ère</sup> colonne, désignées par les mots-clés en italique) présentes dans les productions textuelles.

Tableau 1. *Stratégies textuelles dans chacune des productions textuelles.*

	<i>Marcel</i> <i>1A</i>	<i>Marcel</i> <i>1B</i>	<i>Marcel</i> <i>2</i>	<i>Nina</i> <i>1A</i>	<i>Nina</i> <i>1B</i>	<i>Nina</i> <i>2</i>	<i>Boris</i> <i>1A</i>	<i>Boris</i> <i>1B</i>	<i>Boris</i> <i>2</i>
<i>Contexte</i>	-	x	-	-	-	-	x	x	x
<i>Destinataire</i>	-	-	-	-	-	x	-	-	-
<i>Énonciateur</i>	-	x	-	-	-	x	x	x	
<i>Ordre chronologique</i>	-	x	x	-	-	x	x	x	x
<i>Énumération</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Images</i>	-	-	x	-	-	x	-	-	x
<i>Anaphores</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Segmentation</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Imparfait</i>	x	-	-	x	x	-	x	-	-
<i>Imparfait &amp; passé composé</i>	-	x	x	-	-	x	-	x	x
<i>Adverbes</i>	x	x	x	-	-	x	x	x	x
<i>Connexion</i>	x	-	x	-	-	x	x	x	x

Cette analyse montre des profils variés au niveau de l'utilisation de stratégies pour traiter l'orthographe des mots. L'analyse des dimensions textuelles montre que les trois apprenants ont une connaissance large des possibilités de la langue écrite. Les textes ont en commun de contenir une partie décrivant les caractéristiques du voleur ou de l'agresseur. L'analyse de ces productions montre que les apprenants ont conscience du caractère plurisystémique du français écrit, et des nombreuses possibilités de textualisation (du moins dans les textes de Marcel et Boris). Les erreurs ou maladresses dans les textes sont dès lors davantage liées à des problèmes de choix de stratégies adéquates qu'à une méconnaissance des possibilités du système orthographique et des opérations de textualisation. Par conséquent, les adultes observés ici ont davantage besoin de travailler sur les choix possibles face à l'écriture d'un mot ou d'un texte que de combler des lacunes.

Nous avons voulu montrer que, malgré ce qu'une évaluation sommative

pourra laisser croire, les apprenants disposent d'une palette importante de stratégies pour assurer les dimensions orthographiques, pragmatiques ou la cohérence du texte. Une prise de distance à l'égard des évaluations sommatives et normatives devrait ainsi permettre de valoriser l'apprenant et de connaître toutes les stratégies dont il dispose. A partir de cette connaissance, l'enseignant ou le formateur pourra mieux réguler les apprentissages de celui-ci, en ajustant ses interventions sur les stratégies activées et le savoir à acquérir (par exemple en focalisant le travail de révision d'un texte sur des éléments spécifiques ou en évaluant les différentes options de textualisation ou de scripturalisation avec l'auteur du texte, etc.)

#### **ALLER PLUS LOIN DANS LE REPERAGE DES STRATEGIES...**

---

Dans cette contribution, nous avons dégagé quelques stratégies d'apprenants adultes liées aux dimensions scripturales et textuelles de l'écrit. Nous avons plutôt cherché à décrire la façon dont ils ont produit leur texte qu'à comparer les textes en regard d'une norme réifiée. Une telle opération permet de contribuer – modestement – à dresser l'état des lieux des compétences d'adultes dits "faiblement qualifiés". Dans la mesure où les adultes en difficulté face à l'écrit se trouvent fréquemment dans des situations où leurs écrits sont comparés à une norme cassante et où l'image de mauvais scripteurs leur est facilement renvoyée, la recherche des stratégies d'écriture devrait favoriser leur progression dans la maîtrise de la langue écrite. De plus, alors que certains adultes se trouvent fréquemment dans des conditions de formation précaires, l'analyse des stratégies d'écriture plutôt que celle des performances devrait permettre une intervention plus adaptée et plus fine auprès de ces publics. Cette intervention pourrait commencer par une valorisation avec l'apprenant de ses stratégies suivie d'une évaluation des stratégies les mieux adaptées aux objectifs du texte.

Dans la présente contribution, le repérage des stratégies s'est limité à l'étude des productions textuelles. Si une telle étude peut être opérationnelle pour l'identification des stratégies scripturales, elle mérite d'être complétée, au niveau de l'identification des stratégies textuelles, par des entretiens métatextuels comportant des questions du type "qu'avez-vous voulu dire ici ?" ; "comment avez-vous décidé de mettre tel paragraphe à tel endroit ?", etc. (M. Saada-Robert et alii, 2003) ou des entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 1994). Ces deux types d'entretien, cherchant à diagnostiquer ce que l'auteur a voulu exprimer en regard d'une situation singulière et

complexe (K. Stroumza, 2002), permettent une connaissance plus approfondie de ses stratégies et devrait idéalement favoriser leur développement.

## BIBLIOGRAPHIQUES

---

Adam, J.M., 1992, *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

Allal, L., 1991, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, de Boeck.

Balslev, K., 2006, *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, Thèse n° 370, Université de Genève, FPSE, section des Sciences de l'Éducation.

Besse, J.M., 1992, Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite, in Besse, J.M, de Gaulmyn, M.M., Ginet, D., Lahire, (dir.), *Cahiers du PsyEF*.

Besse, J.M., L'ACLE, 2000, Le rapport à l'écrit, in Besse, J.M, *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants*, Tournai, Belgique, Magnard, p. 26-38.

Bronckart, J.P., 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Cappeau, P., 2000, Ce que nous apprend la morphosyntaxe, in Fabre-Cols, C., (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, de Boeck, p. 71-96

Catach, N., 1978/1996, *L'orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France.

Changkakoti, N., Rieben, L., 1997, Je suis illettré mais je me soigne, in Barré-de-Miniac, C., Lété, B., *L'illettrisme - de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles, de Boeck.

Dolz, J., 2007, Dispositifs et stratégies d'enseignement de la lecture-écriture, *Langage & pratiques*, n° 40, p. 2-8.

Dolz, J., Gagnon, R., Toulou, S., 2008, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Université de Genève, Les Carnets des sciences de l'éducation.

Dolz, J., Schneuwly, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral : Initiation*

*aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

Fabre-Cols, C., 2002, *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.

Fabre-Cols, C., Boré, C., Cappeau, P., Coletta, J.M., 2000, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, de Boeck.

Fayol, M., Heurley, L., 1995, Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte, in Boyer, J.Y., Dionne, J.P., Raymond, P., (dir.), *La production de textes*, p. 17-48.

Fayol, M., & Schneuwly, B., 1987, La mise en texte et ses problèmes, in Chiss, J.L, Laurent, J.P., Romian, J.C., Schneuwly, B., (dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, de Boeck, p. 223-239.

Leclercq, V., 1994, Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base, in Reuter, Y., (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, P. Lang, p. 283-313.

Saada-Robert, M., 1992, Aller chercher des mots à l'école... Comment s'y prend-on à cinq ou six ans ?, in Besse, J.M, de Gaulmyn, M.M., Ginet, D., Lahire, B., (dir.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 287-297.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C., 2003, Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 100, Université de Genève.

Saada-Robert, M., Balslev, K., 2006, Les microgenèses situées. Etudes sur la transformation des connaissances, *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°3, p. 487-512.

Schneuwly, B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Stroumza, K., 2002, Quels rapports entre langage, action et formation?, in Leutenegger, F., Saada-Robert, M., (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, de Boeck, p. 149-164.

Torunczyk, A., 2000, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*, Paris, L'Harmattan.

Vermersch, P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.