

# Écrire pour penser, consolider et partager ses apprentissages dans une visée interdisciplinaire : le rôle des écrits de travail

*Patricia Schillings*  
Université de Liège

*La mise en place d'un tronc commun polytechnique a conduit à définir des savoirs disciplinaires aussi divers que le français, l'éducation artistique et culturelle et la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Au croisement de ces disciplines, certaines activités d'écriture, même très simples, peuvent aider les élèves, même jeunes, à construire des connaissances et plus largement à apprendre leur métier d'élève. Encore faut-il accepter de leur laisser produire des textes imparfaits et d'y poser un regard professionnel curieux dans une visée formative.*

## Introduction

La réforme du système éducatif belge portée par le Pacte pour un enseignement d'excellence vise à lutter contre l'échec scolaire et à réduire les inégalités d'apprentissage. Parmi les mesures phares destinées à améliorer l'équité, la mise en œuvre du tronc commun (en M1, M2 et M3 en 2020, puis en P1-P2 à la rentrée 2022-2023 jusqu'à la S3 en 2028) marque un tournant majeur dans la manière de concevoir les contenus à enseigner. En effet, cette entrée progressive dans le tronc commun implique l'appropriation par les enseignants de nouveaux référentiels qui balisent ce que chaque élève doit acquérir pour s'insérer dans la société du 21<sup>e</sup> siècle à l'issue d'un parcours commun. En théorie, ces neuf nouveaux prescrits qui « modernisent et diversifient les apprentissages » devraient aider les équipes pédagogiques à rendre l'enseignement dispensé plus équitable et donc moins sensible aux inégalités sociales.

En pratique, il faut bien se rendre à l'évidence que le volume d'apprentissage cumulé par les neuf référentiels peut sembler très, voire dans certains cas, trop volumineux. L'introduction de nouveaux domaines tels que la formation manuelle, technique, technologique et numérique et la définition, dans certaines disciplines, de nouvelles compétences soutenues par la formulation de nouveaux acquis ne risquent-elles pas de produire un effet d'empilement des disciplines et un sentiment d'écrasement face au volume de notions à faire acquérir !

Certes, le tronc commun encourage un décloisonnement des apprentissages, raison pour laquelle tous les référentiels suggèrent des «croisements» entre disciplines, autrement dit des points de rencontre dans lesquels les activités d'apprentissage de plusieurs disciplines peuvent converger. Mais ces croisements mis en évidence dans les pages finales (!) de chaque référentiel sont-ils suffisamment explicités, les zones de recouvrement des contenus sont-elles véritablement rendues visibles pour les enseignants! Cet article lève le voile sur deux croisements propices à une mutualisation de certains objectifs d'apprentissage issus des domaines disciplinaires du français, de l'éducation culturelle et de la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Ces croisements ciblent des activités d'écriture inscrites dans une visée réflexive présentée comme une voie possible (parmi d'autres) pour concrétiser ce travail interdisciplinaire.

Dans un premier temps le rôle joué par les écrits réflexifs qui constituent à la fois des leviers d'apprentissage pour les élèves mais aussi des outils de régulation des apprentissages précieux pour les enseignants est détaillé. Le potentiel formatif de ces écrits réflexifs (et des échanges oraux qu'ils devraient idéalement générer) est ensuite présenté en lien avec les référentiels ECA et FMTTN. Les écueils liés à l'introduction de ces outils réflexifs sont rappelés pour ne pas en occulter les pièges et en donner une fausse apparence de simplicité.

## **Des écrits pour structurer sa pensée**

L'idée selon laquelle écrire est une activité de pensée et ne consiste pas à coucher sur le papier ou à l'écran une pensée préexistante a fait son chemin tant dans le monde de la recherche que dans celui de l'enseignement (Goody, 1979; Chabanne et Bucheton, 2002, 2011). Comme l'affirme Claire Doquet (2018, p.18), «si l'on peut (quoique) parler sans réfléchir, il est difficile d'écrire sans penser à ce que l'on écrit». Dans le cadre scolaire, les écrits à visée réflexive, nommés «écrits de travail», «écrits transitoires» ou «écrits intermédiaires» sont produits en support des activités d'apprentissage. Ils revêtent dès lors une fonction épistémique, c'est-à-dire qu'ils jouent un rôle de levier dans l'appropriation, la co-construction et la structuration des connaissances et des habiletés disciplinaires. Comme l'énonçaient les pionniers francophones de ce courant, «s'il faut parler ou écrire pour apprendre, c'est que savoir, en particulier à l'école, c'est savoir écrire et parler le savoir» (Chabanne et Bucheton, 2002, p.2)

Ces écrits transitoires, disparates, hétérogènes, fragmentés et imparfaits ont en commun le principe selon lequel le produit fini compte moins que le processus. Dans les carnets de notes, cahiers d'expérimentation, carnets d'esquisse, «le mouvement prime sur le figement» (Doquet, 2011, p.98). Cette manière d'envisager l'écriture comme un outil de pensée plutôt qu'un «simple» canal de transcription de la pensée peut se concrétiser dans un éventail de pratiques scolaires. Le plus connu est sans

doute le brouillon qui permet non seulement de déplacer, d'ajouter, de supprimer des éléments mais surtout d'archiver des idées dans un format intermédiaire pour être utilisées ultérieurement. Les écrits non linéaires tels que les listes, les schématisations ou les cartes mentales, y compris ceux produits dans une forme très élémentaire, constituent également des outils de structuration et de raisonnement. Enfin, les écrits d'élaboration, tels que les journaux personnels, invitent les élèves à formuler ou à reformuler des démarches ou des concepts enseignés, à questionner des textes lus ou encore à décrire la complexité de certains apprentissages.

Avant de montrer en quoi ces pratiques d'écriture à visée réflexive ont un rôle clé à jouer dans les domaines culturel et manuel, résumons brièvement deux enjeux majeurs de leur utilisation dès le début du tronc commun.

### **Accentuer la visibilité des enjeux d'apprentissages**

Réaliser des tâches scolaires est une chose, en comprendre les enjeux, au-delà de l'habillage ludique, conversationnel, fonctionnel, en est une autre. Il est aujourd'hui communément admis que l'écriture est un levier de réussite scolaire car elle acculture les élèves aux usages scolaires du langage qui permettent de réfléchir et d'élaborer des connaissances, en particulier dans des contextes didactiques fortement centrés sur l'apprenant. Les élèves y sont en effet invités à mettre en œuvre des démarches hautement littératiées pour problématiser, explorer et conceptualiser au fil des tâches scolaires sans que ces démarches expertes ne soient systématiquement rendues visibles (Lahire, 1993; Bautier et Goigoux, 2004; Bautier et Crinon, 2018; Delarue-Breton et Bautier, 2019). En ce sens, travailler systématiquement et explicitement cette dimension réflexive de l'écriture dès le début de la scolarité obligatoire apparaît pour de nombreux auteurs comme un moyen de réduire les inégalités entre les élèves en matière de connivence, de posture et plus globalement, de rapport au savoir. On limite ainsi le risque que l'école ne génère elle-même des inégalités d'apprentissage en étant indifférente aux différences socioculturelles (Bonnéry, 2007; Joignaux, 2009, Bautier et Rayou, 2009). Dès lors, introduire des pratiques d'écriture réflexive permettrait aux élèves de saisir les enjeux d'apprentissage des activités dans lesquelles ils sont engagés dans les différentes disciplines (Jaubert et Rebière, 2001).

### **Favoriser l'explicitation des démarches cognitives**

Enseigner plus explicitement revient à « avoir le souci de clarifier les choses, de déplier les façons de faire, de dévoiler les procédures » (DCESCO, 2016, p.38). Cette recommandation didactique qui découle des constats décrits ci-dessus, met en avant l'importance pour les enseignants d'avoir accès à la boîte noire des apprenants. Que l'on considère que l'éclairage incombe plutôt à l'élève ou plutôt à l'enseignant

et que l'on juge que cette mise en mots doit s'effectuer en début, en cours ou en fin d'apprentissage, les didacticiens et les pédagogues s'accordent aujourd'hui sur des gestes professionnels qui favorisent de manière invariante l'acquisition des connaissances. Parmi ces gestes, la nécessité d'écouter et d'observer les élèves mis au travail, de développer leur réflexion sur le sens de leur activité scolaire et de les encourager à évaluer ce qui a été appris au-delà de ce qui a été fait en classe (DGESCO, 2016, p.21).

Comme on l'a rappelé, quel que soit le domaine dans lequel elle s'exerce, l'écriture accompagne, amplifie et approfondit le retour sur sa propre activité cognitive. Dans le dernier numéro de la revue en ligne Forum Suisse pour la lecture intitulé Écrire et penser, écrire et apprendre, Greber et Sahlfeld (2022) rappellent le pouvoir réflexif de l'écriture et sa fonction centrale dans les apprentissages : « l'écriture ne sert pas seulement à fixer les pensées pour la mémoire, elle est aussi un outil central pour le repérage et la production de connaissances. Le passage des pensées sur le papier favorise la structuration, la connexion et la reprise des idées. Tout au long du processus d'écriture, les représentations mentales sont continuellement comparées au texte produit. Puis elles sont corrigées et développées. L'écriture devient ainsi un moyen qui peut soutenir les processus de compréhension et générer de nouvelles connaissances ». Il va sans dire que les processus de compréhension s'entendent au sens large incluant notamment les connaissances indispensables au transfert des acquis. En effet, la boîte noire à laquelle donnent accès les écrits réflexifs favorise l'explicitation des connaissances métacognitives sur soi, sur ses connaissances, sur la façon dont on apprend, mais aussi la mise en mots par les apprenants des moyens mobilisés pour contrôler la mise en œuvre de démarches cognitives et pour évaluer leurs effets dans une tâche donnée, autrement dit les fonctions exécutives (Chevalier, 2010; Goldstein, Naglieri, Princiotta et Otero, 2014).

## Des croisements de domaines propices à des activités d'écriture

Si certains apprentissages de la visée ÉCRIRE du référentiel de Français– et Langues anciennes (FRALA)<sup>1</sup> présentent des liens évidents avec la démarche de recueil de traces préconisée dans l'éducation culturelle et artistique, ils entretiennent également des liens sans doute plus implicites avec les apprentissages préconisés dans le tout nouveau domaine de la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Avant d'examiner successivement ces deux points de jonction, il n'est sans doute pas inutile de décrire brièvement deux changements majeurs introduits dans la manière de concevoir la progression des apprentissages de la visée ÉCRIRE du référentiel FRALA.

---

1 Le référentiel est disponible ici : <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235>

Un premier tournant majeur concerne l'apprentissage de la production écrite envisagé non plus dans la foulée de l'acquisition de la lecture mais bien en parallèle, dans une logique de consolidation des acquis de base et de renforcement mutuel des deux visées<sup>2</sup>. Selon ce nouveau prescrit, l'apprentissage de l'écriture s'amorce dès la P1 et s'effectue en tenant compte d'un éventail de genres. Le (long) développement de la compétence ÉCRIRE (pour informer, donner du plaisir, persuader, enjoindre) prend appui sur l'acquisition dès la première année de savoirs et de savoir-faire traduits dans des comportements observables. À titre d'exemple, le savoir-faire « planifier son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire » se concrétise par une conduite visible « rassembler des idées (éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support (FRALA, p. 60).

Un second changement est l'introduction de nouveaux attendus de savoirs et de savoir-faire susceptibles d'apprendre à l'élève à « structurer sa pensée ». Présente dès la P1, cette dimension réflexive est d'abord travaillée au niveau du langage oral. Ainsi, selon ce nouveau référentiel, au terme de la première année primaire, les élèves doivent désormais démontrer leur maîtrise du savoir-faire « structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs » (p. 45) en verbalisant certains aspects des tâches d'apprentissage ou des acquis scolaires. Ce « (savoir) mettre en mots sa pensée » est décliné en cinq attendus ciblés sur des objets de savoirs mais aussi sur des modalités de travail en classe : « (1) reformuler une consigne ou une information lue ou entendue, (2) verbaliser une action en cours de réalisation, (3) verbaliser ce qui a été appris; (4) exprimer une émotion et (5) verbaliser un raisonnement ou une incompréhension ». Par ailleurs, un attendu d'un genre nouveau vient soutenir l'évaluation des compétences de la visée LIRE : la mesure dans laquelle l'élève est capable d'« expliciter sa compréhension » (p. 50) informe l'enseignant sur sa compétence à vérifier et à justifier sa compréhension d'un document lu, quel que soit son intention et quel que soit son contenu disciplinaire. L'oral réflexif est ainsi considéré comme un levier du développement des compétences, quelle que soit la discipline envisagée.

En troisième primaire, cette dimension réflexive reste présente au niveau du langage oral mais porte sur des objets plus complexes (exemple : verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui p.77) mais son importance s'accroît. En témoignent des savoir-faire relatifs à la visée ÉCRIRE tels que « consigner dans un journal personnel (écrits de travail) les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'une journée », ou « une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui » auxquels il convient de former les élèves, y compris en dehors du cadre du cours de français. Par conséquent, qu'ils soient consignés dans des carnets de notes de lecture, des carnets d'écrivain, ou encore des carnets d'expérience ou de terrain, les écrits personnels des élèves

---

<sup>2</sup> Pour Fijalkow, l'écriture constitue l'outil d'analyse du code tandis que la lecture en constitue l'outil d'apprentissage.

constituent désormais des supports dont l'usage devrait être enseigné de manière à travailler la dimension réflexive dans les différentes disciplines du tronc commun.

On le voit, l'usage de l'écriture dans l'enseignement des disciplines peut être une ressource féconde pour l'acquisition de concepts, pour la formation de des techniques manuelles ou artistiques, ou encore pour soutenir le développement de l'appréciation. Épinglons à présent quelques exemples de croisements dans les apprentissages de cette visée réflexive de l'écriture.

### **Des écrits réflexifs pour croiser certains apprentissages du FRALA et de l'ECA**

Issus d'un même domaine disciplinaire, le Français–Langues anciennes (FRALA) et l'éducation culturelle et artistique (ECA) partagent un territoire commun, celui de l'appréciation. Du point de vue du référentiel d'éducation culturelle et artistique (ECA), apprécier est défini comme une « démarche de la pensée (à la fois empathique et critique) permettant d'appréhender l'esthétique d'une œuvre ou d'un objet culturel » (ECA, p. 93).

Du point de vue du français, l'appréciation consiste « à formuler un jugement sur le texte [...] plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels » (FRALA p. 231). Selon cette vision, il importe donc non seulement d'apprendre aux élèves à « construire un message significatif » donc à élaborer activement du sens, mais aussi à « apprécier, agir/réagir, réviser » selon que l'on est en présence d'un texte littéraire, d'un document ou encore de son propre texte. Savoir lire consiste donc aussi à savoir mettre en mots sa pensée, à expliciter (à l'oral comme à l'écrit) et à justifier de manière pertinente ses réactions personnelles. Si ce volet singulier de l'appréciation revêt une dimension réflexive évidente, pour autant réagir à un texte ne se résume pas à exprimer une réponse personnelle... Cela consiste à « porter un jugement affectif et se positionner par rapport aux valeurs et aux idées véhiculées dans un texte en les confrontant à ses expériences, à ses habitudes et à ses valeurs » (Bilodeau et Gagnon, 2010, p.3). Ce savoir-faire implique d'apprendre non seulement à exprimer sa subjectivité mais aussi à l'explicitier pour en faire une réaction susceptible d'être partagée, discutée et modifiée. Apprécier et Réagir apparaissent bien comme des savoir-faire clés de la lecture aisément transférables à d'autres objets culturels.

À cet égard, bien qu'il s'ouvre à d'autres modalités que le papier crayon, le recueil de traces annuel préconisé par le référentiel d'éducation culturelle et artistique s'inscrit pleinement dans la visée réflexive entendue comme une démarche personnelle de constitution de traces d'expériences vécues.

«Afin de ne pas la formater dans des normes, l'évaluation de l'ECA privilégie la forme qualitative. Elle se doit avant tout d'être un outil de progrès permettant à l'élève de revenir sur ses pratiques et de les faire évoluer. Elle s'envisage via des dispositifs variés. Pour ne pas se limiter à une forme «papier-crayon» ou à un contrôle des productions, **un recueil de traces annuel, complété par une analyse réflexive...**» (ECA, p. 20).

Ces traces sont susceptibles d'être partagées, mises en perspective (en réseau) avec d'autres acquis. En effet, le référentiel ECA rapproche la notion de culture de l'expérience du «décentrement» qui renvoie à la capacité par laquelle un individu se montre capable d'élargir son jugement pour prendre en compte celui d'autrui (ECA, p. 19). L'expérience esthétique est quant à elle définie comme riche et complexe, mobilisant toutes les aptitudes (sensorielles, cognitives, motrices, corporelles, verbales, etc.) d'une personne.

Les écrits réflexifs sont à mobiliser dès la première primaire afin de constituer des collections qui évoluent en répertoires grâce à leur structuration progressive. Au fil du cursus, le développement de la compétence C1 : «Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés» prend appui sur deux savoir-faire qui se renforcent mutuellement et proposent des pauses permettant aux élèves de résumer ce qui a été vécu. Elles préviennent ainsi «la dissipation et l'évaporation stérile de cette expérience» (Dewey, 2005).

SF1 : Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier des éléments artistiques et culturels.

SF2 : Garder des traces (et pouvoir les nommer en P1, enrichir sa collection de traces en P4, créer, compléter et enrichir son propre répertoire de traces en P6).

Enfin, la réflexivité constitue par ailleurs une des visées transversales de cette discipline : il s'agit d'amener les élèves à «acquérir une conscience des apprentissages : être capable d'explicitier le sens, s'autoévaluer et appréhender l'erreur» (ECA, p. 77). Examinons à présent l'importance allouée au retour sur ses activités pratiques dans le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN).

### **Des écrits réflexifs pour croiser certains apprentissages du FRALA et de la FMTTN**

Si l'on admet que la réussite scolaire requiert que les élèves développent un rapport au langage qui n'est plus seulement fondé sur les expériences immédiates mais qui leur permet de les mettre à distance et de les réélaborer dans un langage scolaire, les activités d'écriture devraient jouer un rôle central dans les apprentissages de ce nouveau domaine, notamment grâce à la maîtrise progressive d'un vocabulaire

spécifique aux apprentissages manuels, techniques et technologies. Premier constat, l'acquisition du lexique spécifique à la discipline est envisagée tout au long du tronc commun de manière fonctionnelle. En effet, « l'utilisation du vocabulaire spécifique s'effectue lors d'applications ou de réalisations concrètes, et non pas sous la forme de listes de mots à mémoriser ou encore, d'images non contextualisée » (FMTTN, p.27).

Mais qu'en est-il des attendus ciblés sur la réflexivité ? Les écrits réflexifs sont-ils envisagés comme des moyens pour éviter que l'expérience ne se disperse et ne se dévoie ? L'examen du document indique qu'il faut attendre la première secondaire (S1) pour trouver le seul attendu contenant le terme « traces » : « remonter un objet technologique sur la base de traces du démontage » (p. 61). La rubrique « cognition » de chacun des attendus annuels met néanmoins en évidence quelques démarches apparentées à des démarches réflexives, sans que cela ne soit explicite.

- P1 : L'élève découvre des matériaux, des techniques\* et des outils auxquels il se familiarise en vue de réaliser un ouvrage en utilisant un vocabulaire spécifique.
- P2 : Il touche pour la première fois à la représentation de l'espace à travers la réalisation d'une maquette de la classe. Il est invité à expliquer ses propositions d'aménagement (FMTTN, p. 30).
- P3 : L'élève recherche et explique des informations principalement visuelles sur des étiquettes de semis ou de plants. Par ailleurs, il utilise un outil numérique pour effectuer une recherche d'informations, notamment en sélectionnant des mots-clés pertinents (FMTTN, p. 34).
- P4 : Il explique des informations d'un document technique visuel et représente l'objet technologique\* au moyen d'un croquis\* à main levée (FMTTN, p. 38).
- P5 : Il explique des informations reprises sur un plan d'architecte simplifié et représente à l'échelle sur un plan des aménagements d'un espace au sein de l'école + l'écriture d'un logigramme\* ou d'un programme\* séquentiel simple (FMTTN, p. 45).
- S1 : Il démonte, construit et met en service un objet technologique\* intégrant un circuit électrique simple doté d'un capteur et il en réalise le schéma\* conventionnel (FMTTN, p.58).

Cette absence de référence explicite aux écrits de travail surprend d'autant plus que le croisement avec la discipline du français rappelle sa fonction d'apprentissage (français de scolarisation) : « outre qu'elle offre de nouvelles occasions de pratiquer la langue, cette intrication continue avec le français attire l'attention sur le versant linguistique et langagier des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sur les façons de lire, d'écouter, de parler et d'écrire qui sont spécifiques aux disciplines » (FMTTN, p. 91).

Comment éviter que les élèves ne restent dans une posture première, « dans le faire », sans parvenir à se décaler par rapport à l'expérience pratique, sans parvenir à la considérer sous un autre point de vue, à l'interroger et à la décontextualiser ! Tout comme les activités artistiques, il convient de limiter les risques qu'elles soient effectuées pour elles-mêmes, de manière déconnectée des concepts qu'elles mettent en jeu. Les activités techniques et manuelles risquent de passer à côté de la visée poursuivie par le tronc commun polytechnique. Si comme le rappelle Jaubert (2018), l'écrit oriente sur les idées plus que sur les choses, les activités d'écriture devraient occuper une place centrale dans les activités d'apprentissage de ce domaine d'apprentissage ambitieux.

### Des écueils à éviter

Les écrits réflexifs étant par définition des écrits imparfaits, il n'est pas pertinent d'attendre que les élèves soient suffisamment compétents sur le plan de la maîtrise de l'écrit pour les programmer. Par ailleurs, étant donné que ce sont les élèves les moins armés sur le plan du rapport au savoir qui en ont le plus besoin, il apparaît essentiel d'y accorder un temps scolaire régulier. Les experts du champ de la didactique du français s'entendent sur le fait qu'une pratique régulière de l'écriture est un facteur de progrès en écriture (CNESCO, 2016). Ils s'accordent aussi sur l'idée que ces écrits ne devraient pas être conçus comme un travail supplémentaire dans un contexte où le temps est limité mais plutôt comme une manière de consolider les apprentissages.

Encore faut-il que les élèves investissent ces cahiers personnels sans crainte de commettre des erreurs susceptibles d'être pointées par les enseignants ou par les parents. Il importe dans ces moments réflexifs de ne pas faire passer la correction de la norme linguistique avant la bonne compréhension d'un concept car « En même temps qu'il utilise la langue, l'élève écrivant est en train d'apprendre à s'en servir » (Bautier et Crinon, 2018). Par ailleurs, les consignes et les lanceurs d'écriture aident à enclencher un recul réflexif sur ce qui a été appris au-delà de ce qui a été fait en classe (Walkowiack, 2018).

Faut-il pour autant que ces écrits demeurent strictement privés ? Plusieurs études montrent que lorsque les écrits personnels ne sont jamais mobilisés, partagés ni discutés, non seulement le risque de désinvestissement guette mais les écrits ne gagnent pas en réflexivité (Bautier et Crinon, 2018 ; Doquet, 2018). Pour leur permettre de déployer leur plein potentiel, ces écrits nécessitent que l'enseignant ou des pairs jouent ponctuellement le rôle de destinataire en confrontant et en échangeant à propos de certains passages. Cet étayage donne du sens à l'explicitation des démarches et permet de réguler les apprentissages en levant certains malentendus, en réabordant certaines notions ou encore en questionnant la fonction du lexique spécialisé.

## Conclusion

Étant donné les profondes mutations du paysage éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est vital d'aider les professionnels à en saisir les enjeux et à faire flèche de tout bois. Après avoir rappelé les liens forts qui existent entre productions d'écrits et production de savoirs, nous avons pointé quelques pistes pour mutualiser des apprentissages inscrits dans les domaines du français, de l'éducation culturelle et de la formation technique, manuelle et numérique.

L'ambition du tronc commun étant de renforcer la maîtrise des apprentissages et leur sens aux yeux des élèves, il paraît essentiel de mettre en place des activités d'apprentissage interdisciplinaire et de rendre visible le rôle joué par certains attendus communs à différentes disciplines. Travailler l'écrit non pas pour lui-même mais pour ce qu'il permet aux élèves de faire à l'école devrait contribuer à réduire les écarts et à assurer un caractère véritablement polytechnique au parcours scolaire obligatoire de tous les élèves.

## **Bibliographie**

- Bautier, E., & Crinon, J. (2018). Apprendre, c'est travailler avec le langage. *Cahiers Pédagogiques*, 544, 14-15.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France: PUF.
- Bilodeau, S. et Gagnon, A. (2010). Dans L. Demers et M-C. Valiquette; Référentiel Les quatre dimensions de la lecture (septembre 2015).
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. DOI:<https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Bonnéry, C. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France: La Dispute.
- Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J-C. (2011). Les écrits « intermédiaires »: Au-delà du brouillon. *Recherches*, 55, 7-20.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 51(3), 149.
- Centurelli, S., & Pandolfi, S. (2022). Penser pour écrire, écrire pour apprendre. Des théories aux pratiques d'écriture (M.L. Berta, Trad.) . *Forum suisse pour la lecture*, 2, "XX-XX"
- Delarue Breton, C. & Bautier, E. (2019). *Littératie scolaire: ambition exigeante, difficultés de mise en œuvre. Pratiques*, 183-184, 1-13.
- Doquet, C. (2011). Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner. Quelques réflexions sur le brouillon et son usage. *Recherches*, 55, 89-100.
- Fijalkow, J. (2001). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.
- Goldstein, S., Naglieri, J. A., Princiotta, D., & Otero, T. M. (2014). *Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct*. In S. Goldstein et J. A. Naglieri (éd.), *Handbook of Executive Functioning* (p. 3-12). New York, NY: Springer.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Greber, L. & Sahlfeld, W. ( 2022). Écrire et penser, écrire et apprendre. *Forum suisse pour la lecture*, 2, <https://www.forumlecture.ch/>
- Jaubert, M. (2018). Le concept de chien n'aboie pas. *Les cahiers pédagogiques*, 544, 32.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs, *Aster*, 33, 81-110

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

Administration générale de l'enseignement. (2022). Référentiel d'éducation culturelle et artistique . Fédération Wallonie-Bruxelles .

Administration générale de l'enseignement. (2022). Référentiel de Français et langues anciennes). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Administration générale de l'enseignement. (2022). Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique. Fédération Wallonie-Bruxelles. .

[https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/actualites/enseigner\\_plus\\_explicite\\_cr.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicite_cr.pdf)

<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/NumÃ©ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>