

Introduction

Le premier chapitre a pour objectif de situer les différents concepts de la matière. Il permet de clarifier les différentes approches théoriques liées à l'activité d'écriture : nous y définissons l'acte d'écrire selon plusieurs auteurs, nous présentons l'écriture en tant que marqueur social et professionnel et nous mettons en exergue le rapport entre « l'oral et l'écrit » et « la lecture et l'écriture ». Nous examinerons aussi la place accordée à la production écrite dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et étudierons enfin les différents concepts clés, à savoir la compétence scripturale et le rapport à l'écrit.

1. Qu'entend-on par écrire ?

L'écriture est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère. Ce constat a été testé par la prolifération des recherches sur la production écrite en langue étrangère au cours de ces trente dernières années. C'est une activité complexe où plusieurs opérations mentales et motrices sont conjointement mobilisées. En langues étrangères, notamment depuis l'essor de l'approche communicative, la production écrite se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition de la compétence à produire divers types de textes qui répondent à des intentions communicatives. Pour D. Bucheton : « La tâche n'est pas jamais simple ! Elle l'est encore moins quand ce que l'on écrit modifie au fur et à mesure ce qu'on voulait écrire [...] fait surgir de nouvelles idées ou une nouvelle représentation d'une question » (Bucheton, *ibid*, p.22). Les travaux menés en psychologie cognitive ont montré que cette activité n'est plus considérée comme un don, mais plutôt comme un acte complexe impliquant plusieurs composantes.

Pour J. Daury et R. Drey, il s'agit de s'impliquer dans un acte de communication en vue de présenter un message ou d'exprimer des sentiments : « Écrire, c'est s'engager, s'impliquer, s'exposer. Écrire ; c'est choisir, adapter un type d'écrit, un mode d'écriture, retenir des éléments, en écarter d'autres, choisir des structures, des mots...Des choix non successifs, mais concomitants, et en interaction, obéissent à l'exigence de communiquer une pensée précise et complète » (Daury & Drey, 1990, p.10-12).

2. L'écriture : marqueur social et professionnel

Quand un jeune apprenant entre dans l'écrit, il est obligé d'une part à prendre en considération plusieurs normes rédactionnelles et conventions graphiques (aspects

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

visuographiques, orientation des lettres...). D'autre part, il doit segmenter ses écrits (mise en place de blancs graphiques lexicaux pour séparer les traces graphiques, puis utiliser le point et la majuscule. Toutes ces contraintes et difficultés démontrent que l'on n'écrit pas « gratuitement », la recherche du sens est essentielle (Levesque, Lavoie & Marin, 2008) et il faut penser l'écrit comme une pratique sociale et cognitive (Bautier, 2008). Les travaux des années 1990 ont montré la complexité des compétences qu'exige l'acte d'écrire. Il appartient donc aux enseignants de stimuler l'envie d'écrire dès le plus jeune âge via des activités sociales : « C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, aux antipodes des deux logiques qui consistaient à croire qu'il faut apprendre à écrire avant d'écrire » (l'imitation de modèles du début du XXe siècle) « ou qu'il faut apprendre à écrire après avoir écrit (l'expression libre des années 1970) » (Lumbroso, 2008).

Y. Reuter a longuement analysé la dimension sociale de la production écrite : « Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (Reuter, 2002, p.58).

Autrement dit, l'écriture ne se réduit pas à l'apprentissage des techniques scolaires, mais on devrait mettre en valeur les relations que l'écriture entretient avec l'histoire de l'élève lui-même, son rapport à la société, au monde et à toutes les pratiques qui le lient aux autres individus. Dans le même sens, D. Bucheton précise que : « Le développement des compétences d'écriture d'un élève s'inscrit dans son histoire globale : familiale, sociale, scolaire » (Bucheton, *ibid*, p.23). Selon Y. Reuter, l'écriture est une pratique *socialisée* et *socialisante* (Reuter, *ibid*, p.4). *Socialisée*, puisqu'elle se pratique dans des formes diversifiées ; elle est issue de multiples sphères socio-institutionnelles qui en régissent le fonctionnement et en codifient l'usage, lui-même régi par des normes socialement établies. *Socialisante*, parce qu'elle conçoit le scripteur en tant qu'acteur social.

Il est à distinguer l'écrit scolaire qui s'effectue dans un cadre formel et institutionnel et l'écrit social ou personnel. Les représentations et les enjeux du premier type diffèrent du second. Quand on écrit à l'école, c'est souvent pour montrer ce qu'on est capable de faire ou pour

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

répondre aux exigences de l'enseignant, c'est-à-dire pour être évalué. Y. Reuter distingue la sphère scolaire et les sphères extra-scolaires ; la première étant « un lieu où l'on apprend à écrire et où l'écriture sert à apprendre ; où le rapport entre le professeur et l'élève est fondamental avec des enjeux évaluatifs constants ; où l'on est envoyé par ses parents en fonction de lois régissant ce pays » (Reuter, *ibid*, p.60). Les sphères socio-institutionnelles ont une influence sur les pratiques scripturales car elles organisent et régissent ces pratiques de manière variable en fonction de plusieurs facteurs. Le premier concerne la *finalité* de l'écriture : dans la sphère scolaire, entre autres, l'écriture est un moyen (d'apprendre, de retenir, de communiquer, d'être évalué, ...etc.) tandis qu'ailleurs, elle peut être une fin (écriture esthétique, juridique, professionnelle,...etc.)

La variabilité des pratiques scripturales a fait de l'écrit un instrument efficace de communication et de conservation de l'information, voire même un puissant instrument de régulation de la société et de contrôle de l'individu. À partir du moment où l'usage de l'écriture s'est généralisé, la société moderne s'appuie de plus en plus sur l'écriture pour accorder aux décisions un caractère officiel que la parole exprimée ne suffit pas à garantir. Ainsi, l'écriture n'a pas seulement une vocation utilitaire, elle vise à atteindre certains objectifs plus larges des programmes scolaires car en apprenant à écrire, l'élève scripteur apprend à penser, à s'exprimer et à développer les compétences nécessaires à sa participation sociale.

Par ailleurs, les travaux portant sur l'écriture dans les domaines professionnels sont tout à fait récents car celle-ci a longtemps été perçue sous un aspect de littérature, et non pour ses qualités de communication dans la sphère professionnelle et formationnelle. Il est nécessaire de distinguer l'écriture, en tant que pratique professionnelle et l'écriture comme processus de professionnalisation. Sans compter les usages professionnels habituels, tels que ceux du médecin (rédaction d'une ordonnance ou ceux de l'architecte faisant un compte rendu de travaux), l'écrit est un moyen de formation et peut devenir un outil de professionnalisation. (Cros, 2007).

En évoquant l'écriture réflexive dans un contexte professionnel, Kaddouri (2006) expose les quatre formes qu'elle peut avoir :

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

- l'écriture dans sa pratique professionnelle (écrits dans l'immédiateté de l'action, par exemple, la prise de note) ;
- l'écriture pour sa pratique professionnelle (écrits pour la préparation de l'action, par exemple, pour l'élaboration de projets de formation) ;
- l'écriture sur sa pratique professionnelle (écrits dans des moments réflexifs et rétrospectifs pour soutenir une démarche analytique et interprétative, par exemple, questionner sa pratique) ;
- l'écriture à partir de sa pratique professionnelle (écrits qui interrogent le sens de sa pratique et visent la compréhension de phénomènes, par exemple, écrire à propos de certaines approches pédagogiques pouvant devenir un essai en éducation).

3. Le rapport entre l'oral et l'écrit

L'oral et l'écrit se distinguent selon l'ordre d'acquisition : si l'on se situe dans le champ de la langue maternelle, l'enfant parle déjà sa langue lorsqu'il entre à l'école, mais il sera confronté à une nouvelle forme de cette langue, « l'écrit », qui devient un nouveau code à s'approprier. Le passage de l'oral à l'écrit pose de véritables problèmes car l'apprentissage du code graphique obéit à de multiples normes. L'oral est associé à ce qui est immédiat et en situation. Une autre distinction est liée aux circonstances et aux conditions d'utilisation. La présence de l'interlocuteur dans une situation spatiotemporelle fait en sorte que la production du message et sa réception se passent en même temps sans compter que la présence d'éléments non verbaux favorise l'économie de moyens linguistiques nécessaires à la compréhension du message.

Cette absence du récepteur à l'écrit permet au scripteur de réfléchir à ce qu'il veut exprimer afin de produire son texte au plus près de ses intentions. Selon G. Vigner (1982), cette non présence des locuteurs dont la production du message ne coïncide presque jamais avec sa réception va entraîner un certain nombre de conséquences :

A / Tous les signaux d'accompagnement et d'étaiement de la parole (gestes, mimiques, postures, etc.) devront être convertis en unités graphiques, si du moins l'information qu'ils transmettent s'avère cruciale.

B / Les statuts d'émetteur et de récepteur restent stables tout au long de la phase de la production écrite. Il n'est plus question de feed-back, alors qu'à l'oral l'émetteur peut

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

devenir progressivement récepteur et vice-versa. Cela permet au scripteur de ralentir, de s'interrompre, de revenir en arrière pour produire un discours continu, bien construit et porteur de complexité syntaxique plus élevée.

C / À l'écrit, le scripteur n'est pas censé analyser ou contrôler les réactions de son lecteur au moment de la réception du message ; celui-ci est construit une fois pour toute, interdisant ainsi toute entreprise de correction ou de reformulation immédiate.

Le même auteur conclut qu'« Écrire, dans cette perspective, c'est s'efforcer de compenser, par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la réception » (Vigner, *ibid*, p.24). Par ailleurs, l'oral et l'écrit se distinguent aussi par les conditions de production. À l'oral, le locuteur construit et émet son message presque simultanément, ce qui l'amène à se corriger en face de l'interlocuteur s'il fait une erreur. À l'école, la situation de communication écrite est souvent complexe, voire même artificielle. On s'adresse à l'enseignant en vue d'être évalué. Dans ce sens, J.-F. Halté trouve que l'écrit scolaire « simule une interaction fictive et non fonctionnelle entre destinataire et destinataire, et dissimule une interaction réelle entre le maître et l'élève ». À travers la consigne, l'enseignant sollicite des contenus parfois relevant de l'expérience personnelle de l'élève qui répond, par le billet de l'évaluation, par des codes et des manières de dire.

4. Le rapport entre la lecture et l'écriture

Nombreux sont les didacticiens et praticiens qui ont insisté sur le lien lecture / écriture. Concernant le FLE, Peytard et Moirand soulignent qu'« il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers"» (Peytard et Moirand, 1992, p.51). Dans le système scolaire, la lecture et l'écriture, bien que reposant sur le même code écrit, sont souvent abordés comme des activités différentes et de ce fait, travaillées au cours de séquences didactiques distinctes (Alamargot, 2005). Par ailleurs, l'école conçoit les relations lecture-écriture sur le mode de l'évidence : lire permet à écrire à écrire. Toutefois, ces relations ne sont pas véritablement construites et ne sont pas réellement stimulées. Dans la majorité des cas, en effet, lire précède l'écrire. Lire pour écrire a été l'optique dans laquelle s'effectuaient les pratiques traditionnelles (Reuter, 2001).

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

L'acte de lecture était vu comme celui qui fournissait au scripteur l'ensemble des connaissances encyclopédiques et lexicales nécessaires à la performance scripturale. C'est à ce titre qu'on préconisait des procédés tels qu'initier et habituer les élèves à la prise de notes à partir d'un texte lu ou d'un enregistrement. C'est dans la même perspective qu'on préparait les élèves à la rédaction en leur fournissant des documents constituant une aide à la construction des idées relatives au contenu du texte à produire.

Toutes ces activités préparatoires à l'exercice de rédaction témoignent de l'idée que ces deux actes ont quelque chose qui les lie. D'une manière générale, de l'école primaire au collège, l'élève doit écrire à partir de lectures imposées. On peut lui demander de critiquer, de résumer, de commenter et d'analyser. La lecture constitue alors la source des informations qu'il devrait réutiliser par la suite dans l'écriture de son texte. La qualité de la lecture est liée donc étroitement à la qualité de l'écriture. Plusieurs recherches ont démontré qu'il existe un lien entre ces deux activités.

On a également pu montrer que l'écriture peut se présenter comme un impulseur de la lecture ; elle peut susciter ou accroître des compétences de compréhension. Miled (1998) a initié une pratique de ce genre lors de la rédaction d'une nouvelle policière proposée à des étudiants tunisiens de la première année de la maîtrise de français. La correction des copies a fourni des indications de malformations textuelles constatées à plusieurs niveaux. Pour parvenir à bout de ces dysfonctionnements, une deuxième étape préparatoire à la rédaction du même genre a été didactiquement aménagée ; il s'agissait de provoquer la lecture de nouvelles policières. Cette procédure avait pour objectif de permettre aux étudiants de devenir des lecteurs en vue de leur faire appréhender le fonctionnement relatif au genre ; l'écriture d'un tel type de texte a donc pu déclencher des besoins de lecture qui, correctement menés permettent de mieux écrire.

Malgré les nombreux liens qui unissent le lire et l'écrire, la relation entre ces deux activités n'est pas aussi simple qu'on pourrait penser l'imaginer à première vue : la compréhension et la production de textes malgré leurs ressemblances, comportent aussi des différences, et les transferts d'apprentissage ne se réalisent pas de façon automatique. Par exemple, en ce qui a trait au décodage et à l'encodage, il est possible qu'un élève soit capable de reconnaître un mot en lecture sans nécessairement être capable d'orthographier correctement ce mot en écriture.

5. Quelle place accordée à la production écrite à travers les Méthodologies ?

L'enseignement de la production écrite a toujours été perçu, par les praticiens, les enseignants comme par les apprenants, comme un domaine de formation sensiblement épineux à mettre en œuvre et dont l'articulation avec les domaines connexes de compétences a toujours été problématique. Nous proposons dans la partie qui suit d'examiner la place accordée à la production écrite à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues. À cet effet, nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative étant donnée qu'elles ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues.

5.1. La Méthodologie Traditionnelle

Appelée également méthode Grammaire-Traduction, son objectif optimal était la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires où l'apprenant est appelé à appliquer les règles grammaticales dispensées explicitement dans sa langue maternelle. Dans cette méthode, toute la priorité est accordée à l'écriture, mais elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite car « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur » (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5).

Bref, la méthodologie grammaire-traduction ne favorise pas le développement d'une réelle compétence orale ou écrite, mais elle tend à « former de bons traducteurs de textes littéraires ».

5.2. La Méthodologie Directe

Cette méthode bannit l'usage de la langue maternelle : « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq, 2003, p.237) et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler » (Germain, 1993, p.127). Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication, mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « l'oral scripturé ».

5.3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)

Comme dans la méthodologie directe, l'écrit dans cette méthode prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Selon Cornaire et Raymond, les activités d'écriture « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral » (Cornaire & Raymond, *ibid*, p.5-6). Ainsi, l'apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit n'est pas structuré.

5. 4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)

Dans le cadre de cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (Cornaire, 1998, p.18).

Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. Ce dernier est enseigné via la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond, *ibid*, p.8). L'écriture est toujours marginalisée et considérée comme une activité auxiliaire de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

5.5. La Méthodologie Communicative

L'approche communicative s'appuie sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication, mais aussi d'interaction sociale. Elle vise surtout l'appropriation d'une compétence de communication où sont mobilisées la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Pour Germain, « Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.) » (Germain, 1993, p.204).

La production écrite prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits,

rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (ibid., p.12). Les activités scripturales consistent dès lors à produire des énoncés en contexte authentique visant une réelle compétence de communication à travers des activités créatives (simulation, jeux de rôle...) Toutefois, il est à noter que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, les pratiques scripturales demeurent le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq, ibid, p.248).

En parcourant les différentes méthodologies des langues étrangères, il va sans dire que l'activité d'écriture a été toujours considérée comme une activité secondaire qui n'avait pas une place primordiale dans l'enseignement des langues. L'écrit devient aujourd'hui un instrument puissant de communication et de conservation de l'information, mais aussi un instrument central de régulation de la société et de contrôle de l'individu.

6. La compétence scripturale

M. Dabène propose de définir la compétence scripturale comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux*, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène, ibid, p.39). Il ajoute que la compétence scripturale est « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs », rendant possibles la production et la réception d'écrits d'une manière adaptée et située » (Dabène, ibid, p.40).

6.1. Compétence linguistique, sémiotique et sociologique et pragmatique :

La production d'un texte requiert un « ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue », appelé connaissances linguistiques (Dabène, ibid, p.43). Ces connaissances appartiennent aux trois sous-systèmes communs de la langue orale et écrite, à savoir la syntaxe, la morphologie et le lexique, et aux deux sous-systèmes spécifiques à l'écrit, soit l'orthographe et la ponctuation. Ensuite, la composante sémiotique, « le savoir sur le fonctionnement propre du signifiant graphique , porteur de signification » (Dabène, ibid, p.44), présente une origine double, celle de l'apprentissage lié à l'école, avec ses deux aspects d'objet d'étude et de modèle pour l'oral, et celle de l'héritage, lié à une tradition « juridique » de fidélité à la source qui fait ressentir l'écriture « comme une pratique de culture réservée » (Dabène, ibid, p.47).

Savoir écrire, « c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable » (Dabène, *ibid*, p.48). Enfin, la composante pragmatique est constituée de tous les « savoirs relatifs aux usages potentiels de l'ordre du scriptural en situation de communication » (Dabène, *ibid*, p.49). Elle « est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement » (Dabène, *ibid*, p.51).

6.2. Les savoir-faire, largement analysés tant par la linguistique textuelle que par la psychologie cognitive, font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs. Dabène en analyse deux composantes essentielles : le savoir-faire textuel, « aptitude à produire/recevoir des ensembles structurés constituant des textes » (qui s'exerce autant dans les pratiques scripturales « ordinaires » que dans les « pratiques scripturales « d'exception »), et les savoir-faire « spécifiques » (Dabène, *ibid*, p.53-54). Il s'agit de « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » dans lesquelles s'actualise le savoir-faire textuel qui relève d'une capacité essentiellement graphique. En revanche, avec la généralisation des nouvelles technologies, la pratique de l'écriture numérique ne nécessite pas de capacités graphiques, mais mobilise d'autres savoir-faire (reconnaissance de lettres sur un clavier, rapidité d'exécution, etc.).

6.3. La motivation et la représentation du scripteur relatives à l'ensemble de ses idées, de ses conceptions à propos de l'activité scripturale qui font également partie de la compétence scripturale (Dabène, *ibid*, p.62). Pour Barré-De Miniac (2002), le phénomène se rapporte à l'ensemble des conceptions construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages, comme partie intégrante de la compétence scripturale.

7. Le rapport à l'écriture

Suite aux travaux menés sur les représentations qui préexistent à une situation d'enseignement/apprentissage, C. Barré-De Miniac (2005) et M. Penloup (1999) ont mis en lumière la notion de rapport à l'écriture. Le rapport à l'écriture est une notion qui englobe la somme des expériences d'écriture d'un individu depuis sa scolarité. La situation anxieuse de l'étudiant face à la rédaction de son mémoire de fin de cycle ou celle d'un employé, même

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

compétent, mais qui ne sait pas rédiger une demande administrative ou un rapport de stage semble inquiétante pour les didacticiens et tous les praticiens du domaine. Le rapport à l'écriture est désigné comme un ensemble de « significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac 2002, p. 29), ce qui rend le sujet scripteur unique et singulier. Les phénomènes observés ainsi répétés d'un sujet à l'autre permettent de définir le rapport à l'écriture d'un groupe étudié donné et constitue une base utilisable pour l'intervention didactique (s'applique ici la théorie du noyau central des représentations sociales).

Le rapport à l'écriture est « une notion heuristique pour la recherche didactique » (Barré-De Miniac, 2007, p.168). Cet auteure l'a puisée à deux sources : le concept de « rapport au savoir » théorisé en sciences de l'éducation par B. Charlot (1997) et celui de « rapport à » analysé par Beillerot et développé en didactique par Y. Chevallard (1988). Le rapport à l'écriture désigne l'ensemble de « significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.29).

Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des significations accordées aux pratiques scripturales d'un individu, que celles-ci soient liées au contexte institutionnel ou personnel. Le rapport à l'écrit renvoie également à l'ensemble des conceptions, des opinions, des attitudes, des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture. Partant de l'hypothèse de M. Dabène (1987), selon laquelle les représentations que les scripteurs se font de l'écriture est une partie intégrante de leur compétence scripturale, C. Barré-De Miniac estime que leur rapport à l'écriture en fait également partie car il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, historiquement construit et sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle et socioprofessionnelle. Ainsi, chaque personne développe singulièrement un rapport à l'écriture qui « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.107).

Prendre en compte le rapport à l'écriture des élèves que l'on a devant soi, c'est prendre en compte un rapport façonné par la famille, par l'école, par l'histoire singulière de chacun. À ce propos, S-G. Chartrand et M. Prince précisent que :

De façon générale, la notion de *rapport à* suggère l'idée d'une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet. [...], il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre

dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Chartrand & Prince, 2009, p.320

L'auteure analyse le rapport à l'écriture selon quatre dimensions : l'investissement de l'écriture qui concerne l'intérêt d'un individu pour l'écrit, le temps et les efforts qu'il y consacre aussi bien dans son activité professionnelle qu'en dehors de celle-ci ; les opinions et attitudes relatives à l'écriture ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et les modes de verbalisations des procédures d'écriture (Barré-De Miniac, *ibid*).

7.1. L'investissement dans l'écriture

Il s'agit de l'intérêt affectif que porte l'individu pour l'écriture et de l'énergie qu'il lui y consacre. Selon C. Barré-De Miniac, deux aspects doivent être soigneusement distingués : la force de l'investissement et le type d'investissement. La force représente le degré d'intensité de l'investissement : l'idée de force ne renvoie pas toujours à l'aspect positif auquel elle est généralement associée. Ainsi, un fort investissement peut être d'une part positif, lorsque l'apprenant manifeste un intérêt et un goût prononcé pour l'écriture et, d'autre part négatif, quand celle-ci fait l'objet d'un rejet violent par le scripteur.

Pour C. Barré-De Miniac : « L'apparente opposition et la force du rejet (investissement négatif) peuvent s'interpréter comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes à leurs yeux » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.119).

Quant au type d'investissement, il renvoie aux situations d'écriture et aux types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs. Si les enseignants prennent connaissance des investissements que les élèves manifestent dans l'écriture extra-scolaire, ils dépasseraient sans doute le constat global de désintérêt pour l'écriture et de l'incompétence scripturale, inférés du désintérêt pour les écrits scolaires et des mauvais résultats des élèves. D'autre part, cela pourrait amener les enseignants à réfléchir profondément sur la particularité et les contraintes des écrits à rédiger et à proposer ainsi de nouvelles formes de travail en classe. Ainsi, le désintérêt pour les écrits scolaires ne doit pas conduire l'enseignant à penser que l'élève a ce désintérêt pour toutes les activités d'écriture,

et encore moins porter un jugement global en termes d'incompétence scripturale (Barré-De Miniac, *ibid*, p.31).

Enfin, il convient de noter que même s'il y a des élèves qui n'aiment pas écrire et rejettent l'écriture dans toutes ses formes et notamment l'écriture scolaire, les recherches menées par M-C. Penloup (1999) sur « L'écriture extra-scolaire des collégiens » ont montré que certains élèves ont néanmoins des pratiques extra-scolaires importantes. Il incombe donc aux enseignants de chercher les véritables raisons de ce rejet de l'écriture à l'école et de puiser éventuellement dans les pratiques extra-scolaires, de manière à motiver les élèves et les amener à modifier leur rapport à l'écriture scolaire.

7.2. La conception de l'écriture et son apprentissage

Si la première dimension de la notion du rapport à l'écriture qui vient d'être explicitée est d'ordre affectif, la deuxième que nous allons présenter appartient davantage au domaine cognitif. Il s'agit, d'une part, des conceptions communes familiales ou sociales et, d'autre part, des conceptions savantes ou académiques de l'écriture et de son apprentissage, qui consistent à considérer, comme on l'a vu, l'écriture comme don ou comme simple codage d'une pensée. À ce propos, C. Barré-De Miniac précise que :

L'écriture comme simple technique de transcription et de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle est une représentation extrêmement répandue, chez les enfants comme chez les adultes, et, parmi ces derniers, chez les spécialistes que sont les enseignants comme chez les non spécialistes. Une autre représentation très répandue chez tous les acteurs est celle de l'écriture comme don, c'est-à-dire comme ne relevant pas de l'apprentissage ou du travail. Barré-De Miniac, *ibid*, p.14.

C. Barré-De Miniac s'est interrogée : « Comment accepter l'idée que l'on peut progresser en matière d'écriture si l'on pense que celle-ci est un don ? » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.12). Dans ce sens, l'écriture n'a plus besoin d'être soumise à un apprentissage qui serait inutile puisqu'elle relèverait plus du talent et de l'inspiration. Cette conception peut constituer une sérieuse entrave à l'apprentissage de l'écriture, décourageant l'apprenant avant même son commencement. La seconde conception considérant l'écriture comme technique de transcription et de codage se fonde sur deux présupposés : « *la pensée s'élabore puis s'exprime* », soit oralement ou par écrit amenant ces derniers à se confondre, n'étant plus l'un

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

comme l'autre qu'un simple canal de transmission (Barré-De Miniac, 2000). Or, la distinction est là, comme la pose M. Dabène :

Nous faisons au contraire l'hypothèse didactique d'une spécificité très forte de l'écrit en tant que relevant de l'ordre du scriptural se distinguant de l'ordre de l'oral, non pas en termes linguistiques [...], ni seulement en termes de spécificité des situations de production et de réception, [...], mais en termes d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole. Dabène, *ibid*, p.92-93.

À ces trois conceptions présentées ci-dessus, nous pouvons nous référer également à l'analyse effectuée par J. Authier-Revuz en 1995 pour ajouter une quatrième conception qui peut constituer une source non négligeable de difficultés chez les jeunes scripteurs ou adultes, à savoir « cette conception idéaliste d'une pensée que les mots viennent secondairement exprimer » (Authier-Revuz, 1995, p.546). Les êtres humains croient souvent que la pensée précède le langage car selon eux pour bien communiquer, il faut tout d'abord avoir des idées. Lors d'une enquête menée par Kingsbury et Tremblay (2010) auprès d'enseignants, il s'est avéré que pour ces derniers, la maîtrise de la langue correspondrait à « la capacité à transposer par écrit sa pensée ». Selon une telle conception, l'écrit est le miroir de la pensée préexistante, alors que la réalité est tout autre, comme nous l'enseignent les recherches en didactique de l'écrit (Lampron et Blaser, 2012). Bref, l'écriture aide à structurer la pensée, à lui donner une forme et à la clarifier.

7.3. Les opinions et attitudes

S.G. Chartrand (2008) précise que les opinions et les attitudes dépassent le domaine cognitif pour s'insérer dans celui des valeurs, des sentiments et des attitudes. C. Barré-De Miniac explique qu' : « Il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.5). Les opinions et attitudes sont certainement marquées par des processus de différenciations sociales et culturelles. La première renvoie aux déclarations d'un individu sur un sujet donné, tandis que la deuxième se réfère aux comportements adoptés par cet individu par rapport aux opinions qu'il s'en fait. Ainsi, l'opinion que l'apprenant peut se faire sur l'écriture, qu'elle soit positive ou négative, impacte inévitablement son attitude vis-à-vis d'elle.

Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

Selon C. Barré-De Miniac, les attitudes et opinions sont fortement liées à l'appartenance sociale du sujet-écrivain :

Pour les parents de secteurs scolaires peu favorisés et cosmopolites, l'école est très investie, et l'écriture en particulier, moins en tant que telle, qu'en ce qu'elle est perçue comme outil incontournable de réussite scolaire, et par là sociale. Dans le secteur scolaire culturellement très favorisé où nous avons mené nos investigations, l'écriture est paradoxalement faiblement associée à l'école, et les attentes à l'égard de celle-ci en matière d'apprentissage de l'écriture sont beaucoup moins fortes. Barré-De Miniac, *ibid*, p.10.

D'après la même auteure, dans une perspective didactique, il est préférable de distinguer ces deux notions, à savoir les opinions et les attitudes qui correspondent plus à des représentations sociales et du faire des conceptions une dimension à part entière du rapport à l'écrit. Cette dimension met en question le système éducatif lui-même plus que des individus ou des groupes d'individus particuliers.

8.4. Les modes de verbalisation

Cette dimension du rapport à l'écriture se rapporte aux activités métalangagières, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets puisqu'il s'agit de la façon dont l'individu réussit « à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de [...] ses pratiques » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.124). Il est indéniable que la réussite scolaire de tout apprenant est liée à sa capacité à réfléchir sur des savoirs, antérieurement assimilés et à comprendre les raisonnements qu'il suscite pour s'approprier de nouvelles connaissances. Ces compétences sont transversales et font appel à l'autonomie de la pensée et au sens de l'effort. Selon P. Lemaître, par le fait que « l'élucidation consciente des processus de traitement de l'information, leur verbalisation, auraient – d'après les recherches disponibles actuellement – des effets bénéfiques, parfois à très court terme » (Lemaître, 1999, p.6).

Les modes de verbalisation proposés par C. Barré-De Miniac constituent une dimension métascripturale qui fait appel au métacognitif car elle est liée à l'individu, et au métaprocédural en s'intéressant à toutes les opérations liées à l'écriture. Ces modes de verbalisation ont un grand intérêt pour la didactique de l'écriture : d'une part, les capacités scripturales sont en interaction avec les capacités métacognitives et d'autre part, savoir verbaliser est un enjeu décisif dans la réussite scolaire.


Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

Le processus de verbalisation ne va pas de soi et M-C. Penloup met en valeur la nécessité d'une « *culture de l'autorisation* », celle de dire et celle d'écrire en toute légitimité (Penloup, 2006, p.89). J. Lafont-Terranova (2009) souligne l'importance de la notion de *rapport à* pour aborder la question de l'enseignement-apprentissage, notamment l'implication du sujet-écrivain : « Les représentations que l'on a de l'écriture et, plus généralement, le rapport que l'on entretient avec cette dernière, [...] retentissent autant sur la manière dont le sujet s'engage dans le processus que sur le produit » (Lafont-Terranova, 2009, 94).

Enfin, nous pouvons dire que le rapport à l'écriture se construit autour de plusieurs variables qui s'entrecroisent incessamment : les conceptions, opinions, attitudes et les valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses différents usages. L'examen des quatre dimensions du rapport à l'écriture nous laisse faire les deux remarques suivantes : cette liste n'est pas exhaustive et ces différentes dimensions, présentées sous la forme d'une liste, s'articulent et interagissent entre elles, comme le signale C. Barré-De Miniac elle-même. L'intérêt du « *rapport à* » fondé par C. Barré de Miniac est qu'il analyse plusieurs dimensions de l'écriture qu'elles soient individuelles, sociales ou collectives liées à l'appartenance de chacun à des groupes sociaux et culturels distincts. En fait, comme nous pouvons le voir, la notion de *rapport à* permet de prendre en compte des éléments qui pourraient paraître épars, mais qui sont intimement liés.

Étant donné que l'apprentissage de l'écriture est un processus complexe qui nécessite beaucoup d'efforts cognitifs, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les textes écrits par des apprenants du FLE soient parfaits, mais nous devons au moins les aider à construire un rapport positif avec l'écrit. En répondant à la question « Qu'est-ce qu'un élève qui a construit un rapport positif avec les pratiques scolaires d'écriture ? », D. Bucheton pense que : C'est un élève qui connaît l'importance des savoirs explicatifs attendus. Un jour d'évaluation, il sait qu'il va être évalué à l'aune de ses savoirs enseignés. Il construit un rapport positif aux normes orthographiques, syntaxiques, textuelles. Il les accepte, en reconnaît la valeur et tente de les utiliser du mieux qu'il peut. (Bucheton, *ibid*, p.99).



Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit
Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019