



## Didactique de l'écrit

Par Sanae CHERKAOUi

Uiniversité Ibn Tofail Kénitra, Maroc

### ABSTRACT

En classe de français, les activités de production écrite posent beaucoup de problèmes aux enseignants puisque ces activités sont à la fois des moments d'aboutissement et de réinvestissement qui convoquent toutes les corrélations didactiques liées aux pré-acquis. L'acte d'écrire demeure un acte très difficile et la didactique de cette activité semble être protéiforme, cet article esquisse cette problématique en conjuguant les assises théoriques et les dimensions praxéologiques:

« Écrire est une "conduite qui consiste à frayer un chemin, pour démêler une sorte de chaos, à mettre en marche une machine qui ne sert qu'à repousser, à défaire pour faire, "défaire toujours au nom de ce qui reste à faire", (...). Travail qui engendre des œuvres, mais qui est lui-même une sorte de roman, celui d'une genèse ».

**Keywords:** écriture, compétence scripturale, compétence rédactionnelle, pratique didactique, modélisation, scripteur

**Citation:** Par Sanae CHERKAOUi (2022). Didactique de l'écrit. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, 4(3), 205-213.

### INTRODUCTION

Grâce à l'écriture, l'homme est parvenu à installer une ligne de partage entre deux moments de son existence à savoir la préhistoire et l'histoire. Ainsi, depuis son invention, la pratique de l'écriture ne cesse de se généraliser pour atteindre le summum avec la massification de l'enseignement. En plus, les lieux et les formes de cette pratique se diversifient de plus en plus.

L'écriture est une pratique fondamentale au niveau scolaire, dans la vie privée, professionnelle et publique.

En contexte scolaire, « la machine scripturale » est en crise [1]. Le PNEA a clairement mis en avant le constat alarmant de la baisse du niveau des élèves. En effet, la correction des copies confirme la piètre qualité de la performance écrite: on a affaire soit à des copies illisibles ou carrément vierges. Faire écrire en classe devient anxiogène. Autrement dit, l'activité de production écrite, activité d'aboutissement, n'est plus ce lieu d'investissement des acquis.

La recherche en didactique ne cesse de formaliser la compétence scripturale en travaillant sur les modalités d'appropriation des pratiques scripturales en contexte scolaire et extra scolaire.

### Cadrage problématisant

A qui incombe la responsabilité de cette crise ? Moyennant quelles pistes didactico-pédagogiques, comment peut-on rapatrier l'élève à la sphère du scriptural et l'accompagner vers la conquête de l'écriture ?

#### ➤ Du côté de la modélisation :

- Comment caractériser la compétence scripturale ?
- Quelle part les savoirs notionnels/conceptuels peuvent-ils avoir dans l'élaboration du savoir-écrire ?
- Quels savoir-faire constituent le savoir-écrire ?
- La littérature théorique sur l'écrit permet-elle de comprendre les difficultés des élèves ? permet-elle d'étayer les interventions didactiques des enseignants ?
- Quelles sont les opérations mentales mobilisées lors de l'écriture ?

#### ➤ Du côté de la noosphère :

<sup>1</sup> En contexte FLM, Yves Reuter réfute le terme de « crise » et avance celui de « difficultés », car « la crise suppose en effet un âge d'or préalable, une baisse de niveau, un accroissement de problèmes.. » (Enseigner et apprendre l'écrit, ESF éditeur, 1996, p 11). Nuance salutaire au niveau de la recherche en matière de la recherche en didactique. Le discours de la crise met en crise la recherche didactique : le sentiment de la catastrophe nationale est contre-productif car il cultive la nostalgie des modèles pré-didactiques.

- La noosphère marocaine a-t-elle procédé à la contextualisation nécessaires des modèles rédactionnels pour les adapter à la conjoncture locale ?
- Le cadre référentiel a-t-il joué sa fonction d'harmonisation et de régulation de la compétence rédactionnelle ?

➤ **Du côté de l'enseignant :**

- L'enseignant a-t-il besoin de connaître les modèles rédactionnels ? y a-t-il été formé ?
- L'enseignant sonde-t-il les représentations de ses élèves pour agir sur les blocages éventuels (le rapport à l'écrit) ?
- L'enseignant élabore-t-il des situations d'écrit donnant lieu, au moins, à trois enjeux : enjeu scolaire, enjeu d'apprentissage (tâche d'écriture, objectif-obstacle, stratégie de contournement...) et enjeu social (sens, pratiques et contexte d'usage...) ?

➤ **Du côté de l'apprenant :**

- Comment l'apprenant perçoit-il la tâche d'écriture ? est-il conscient de ce qui le rend angoissé face à la page blanche ?
- Pourquoi l'apprenant ne peut-il pas évoluer en évaluateur de son propre écrit ?

➤ **Du côté de la méthodologie :**

- Y a-t-il une méthodologie claire spécifique à l'enseignement-apprentissage de l'activité de production écrite ?
- Comment évaluer la production écrite ? évalue-t-on le produit ou le processus ?
- Comment corriger les copies ? comment traiter l'erreur ?
- Quelles sont les stratégies de remédiation ?

\* \* \* \* \*

**I- Les causes possibles des difficultés des élèves à l'écrit**

**1- Décalage entre l'attendu institutionnel et le niveau effectif des élèves;**

**2- Inefficacité relative des approches didactiques** (malgré les avancées théoriques- linguistique textuelle, linguistique du discours, psychologie cognitive..., leur impact demeure anodin. Autrement dit, les disciplines contributives n'ont modifié ni les pratiques enseignantes ni le rapport des élèves à l'écrit);

**3-L'artificialité des situations scolaires de production écrite:** on a le plus souvent des situations sans destinataire, sans enjeux, et où le type textuel à produire n'est pas clair. Une telle situation sibylline apparaît aussi au niveau des critères d'évaluation. J-F Halté parle, à ce niveau, de « malentendu communicationnel » [2];

**4-le système représentationnel:**

4-1 Du côté de l'enseignant: La conception du « bon texte » varie selon les enseignants. Leurs représentations s'associent davantage à des normes culturelles (le style, le beau langage..) qu'à des normes textuelles. On suppose que l'élève finit par intérioriser ce modèle culturel !

4-2 Du côté de l'apprenant: on dispose de peu de données collectées quant au système représentationnel des élèves marocains. Un tel manque est préjudiciable à toute modélisation didactique potentielle ; il rend quasi-impossible l'analyse des conditions de mise en place et d'évolution de la compétence rédactionnelle en contexte scolaire marocain. A défaut d'une enquête à grande échelle sur les représentations des élèves marocains quant à leur rapport à l'écrit, nous rapportons le travail mené par Christine-Barré de Miniac [3] (contexte FLM). Celle-ci découvre un système représentationnel dualiste:

<b>DUALITE DE L'ECRITURE</b>	
<b>Ecrire pour soi</b>	<b>Ecrire pour/à l'école</b>
<b>Possibilité de tout dire</b>	<b>Double contrôle (langue/institution)</b>
<b>Intérêt</b>	<b>Désintérêt</b>
<b>Expression de soi</b>	<b>Exposition à autrui</b>

Qui est responsable de cet hiatus ? A quel moment s'installe-t-il ? De Miniac dit l'élève intériorise, progressivement, le rituel scolaire : il écrit pour avoir une note et pour réussir (formatage progressif sous la pression du diktat de l'institution scolaire)

<sup>2</sup> « L'enseignant, par la voie de la consigne, sollicite des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève, mais il lui répond, par la voie de l'évaluation, sur les codes, les codes, les manières de dire »

<sup>3</sup> Ch-B de Miniac, le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Lille : Ed Septentrion, 2000 (chapitre 7)

**5- La relation lecture-écriture:** elle est conçue sur le mode l'évidence et de la naturalisation et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu explicites ; elle n'est donc pas didactiquement construite.

En principe, tous les acquis sont contributifs lors de l'écriture. L'idée est certes valide dans son principe, mais pas dans sa mise en œuvre. A ce niveau, l'efficacité de l'investissement est douteuse.

Selon Y.Reuter, les deux politiques peuvent parfois entrer en conflit et provoquer des dysfonctionnements [4] : la fascination pour le contenu, pour les personnages et pour l'histoire peut rendre aveugle à la construction textuelle.

A son tour, J-F Halté affirme que « l'écriture est un objet d'apprentissage, mais pas un objet d'enseignement (...) elle ne peut que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs reconduits » [5].

L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements ; essentiellement les sous-systèmes linguistiques (orthographe, vocabulaire, syntaxe, conjugaison) et c'est aux apprenants à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer [6].

## II- La modélisation de la compétence scripturale

On peut recenser différentes modélisations ou formalisations de la compétence scripturale en didactique du FLM/FLE. Que peut faire la noosphère face à cette pluri-référentialité ? Se placer dans l'applicationnisme passif ? Se forger un modèle synthétique, loin de l'hybridité frankensteinienne, où tous les savoirs disponibles sont rendus sur le mode de la non-contradiction et de la complémentarité ?

### 1- Modélisations en contexte FLM

#### 1-1 Le modèle de Michel Dabène

«La compétence scripturale est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité (extra)ordinaire [7]»

Selon M. Dabène, chacune des trois composantes constitue un objectif d'enseignement-apprentissage qu'il convient de maîtriser pour pouvoir asseoir la compétence scripturale:

Savoirs	Savoir-faire	Représentations
- linguistiques (connaissances déclaratives) ; - sémiotiques (typographie) - socio-pragmatiques	-connaissances procédurales (linguistique textuelle, psychologie cognitive...)	-neutralisation des représentations anxigènes

#### 1-2 Le modèle de Jean-François Halté

« Le savoir-écrire est méta-savoir-faire cognitif. Il organise sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité » [8] La compétence scripturale est un savoir-faire complexe (savoir graphier, décrire, construire et enchaîner des phrases...). De là vient la difficulté à l'enseigner et à l'évaluer. Elle est aussi un savoir-inventer. En effet, à chaque moment, le scripteur engage des processus décisionnels, mobilise des savoirs disponibles, les sélectionne, les hiérarchise et les réorganise sous la pression unificatrice d'un projet d'écriture.

J-F Halté dépasse la définition de situation d'écrit proposée par Sophie Moirand [9] pour penser l'écriture en termes de résolution de problèmes non seulement d'ordre textuel mais aussi d'ordre scriptural (complexité de la tâche à accomplir et son degré de nouveauté, opérations à effectuer, entraînement au dépassement des blocages, la gestion métacognitive,...)

<sup>4</sup> Yves Reuter, Pratiques N° 86

<sup>5</sup>Jean-François Halté, « Savoir-faire, savoir-faire », in Pratiques, N° 61, mars 1989,

<sup>6</sup> La pédagogie d'intégration a relativement mis le doigt sur cet impensé de la didactique.

<sup>7</sup>Michel Dabène, un modèle didactique de la compétence scripturale, in « Repères »(nouvelle série), n°4, 1991, p 15

<sup>8</sup>Jean-François Halté, ibid, p 8

<sup>9</sup> Sophie Moirand définit la situation d'écrit comme étant : « une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques » in Situations d'écrit. Paris : Clé International, 1979, p 9

L'apprenant est mis face à une situation d'écrit ayant une facture problématique. Celle-ci doit contenir un objectif-obstacle et une stratégie de contournement.

Notons qu'il existe des savoir-écrire qui relèvent de la stéréotypie et de l'automatisme.

La position du scripteur n'est pas la même selon les eux postures. Une tâche inventive est forcément problématique, à condition de ne pas sortir de la zone proximale de développement et d'éviter la surcharge cognitive. Une tâche reproductrice (pas de problème du tout) est forcément routinière.

### 1-3 Le modèle d'Yves Reuter

«L'écriture est 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» [10].

La compétence scripturale est ce qu'on estime nécessaire pour accomplir une performance, et l'écriture une pratique synchronique et multifactorielle qui s'exerce au niveau cognitif, affectif et socio-culturel.

Reuter distingue, dans l'ordre de la compétence scripturale, trois grandes composantes:

Les savoirs	Les représentations, les investissements et les valeurs	Les opérations
- linguistiques et textuels ; - sémiotico-scripturaux ; - sémiotico-sociaux ; - sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.	- tâches ; - situation du récepteur ; - situation de l'émetteur ; - objets textuels ; Contenus...	- Planification-maturation (analyse de l'acte à effectuer ; détermination d'une stratégie discursivo-textuelle : genre, type, savoirs activés...) - Textualisation (organisation micro-macro structurelle du texte) - Scription ; - Révision (relecture de l'écrit)

Le modèle de Reuter a une facture procédurale, car il permet l'analyse de la tâche et du texte, l'identification des problèmes et la mise en scène de schémas stratégiques de résolution de problèmes.

## 2- Modélisations en contexte FLS/FLE

### 2-1 Brève histoire des méthodologies de l'écrit en contexte FLE

Pour mieux comprendre l'état actuel de la didactique de l'écrit, il importe de connaître les approches pédagogiques qui ont marqué l'histoire de l'enseignement de l'écrit en contexte FLE

#### ➤ L'approche grammaire-traduction

L'approche G-T met l'accent sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction du texte littéraire. L'activité majeure en est le thème-version.

#### La thèse fondatrice de l'approche:

- La pratique assidue de la langue littéraire est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur;
- Tout apprentissage de l'écrit est centré sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres;
- Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire et des listes de mots à faire acquérir.

Critique de l'approche: l'apprenant ne fait aucun usage personnel de la langue écrite. ( bon scripteur= bon traducteur !)

#### ➤ L'approche audio-orale (années 60/70)

L'approche A-O s'appuie sur le modèle structuraliste bloomfieldien qu'elle associe aux théories behavioristes sur le conditionnement.

#### La thèse fondatrice de l'approche:

- L'acquisition de la langue équivaut à l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'une batterie d'exercices qui favorisent la mise en place d'automatismes ;
- La priorité est accordée à l'oral

<sup>10</sup>Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire, Paris : ESF éditeurs, p 58

### Critique de l'approche:

La pratique de l'écrit se réduit à des exercices de transformation et de substitution ou à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. Le conditionnement à l'œuvre ne permet pas l'usage personnel de la langue écrite.

#### ➤ **L'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

L'approche SGAV conçoit la langue comme un moyen de communication orale.

### Thèse fondatrice de l'approche:

- Approche qui, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication (la langue de tous les jours)
- L'écrit est relégué au second plan et est considéré comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde.

#### ➤ **L'approche communicative**

Avec les travaux de Hymes (USA-1971) et ceux du Conseil de l'Europe (Niveau-Seuil-1976), on assoie la didactique des langues sur d'autres principes en rupture avec le paradigme structuro-béavioriste [11].

### Thèse fondatrice de l'approche:

- la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale;
- la connaissance des structures d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer;
- les contenus enseignés doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques pré-établis ;
- réhabilitation de l'écrit, car les besoins peuvent prendre des formes variées (rédiger une note de service, indiquer par écrit...).
- L'écrit ne consiste pas à réfléchir sur le fonctionnement de la langue ni à produire des énoncés hors contexte conformément à un modèle syntaxique;
- Communiquer n'est donc pas réservée à l'oral, et l'écrit n'est plus un simple moyen de contrôle de l'oral.

### Un cas célèbre de modélisation : la méthode de Sophie Moirand:

Sophie Moirand propose un modèle de production écrite [12] où l'on distingue les composantes suivantes. Elle est la première à formaliser en contexte de FLS. Pour elle, « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » [13].

Elle expose une démarche pour enseigner la production écrite en langue seconde:

- Faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (documents authentiques comme les articles de la presse écrite, les faits divers, les compte rendus, les écrits épistolaires...)
- S'appuyer sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits du même type.

Face à une situation d'écrit, l'on doit expliciter les paramètres suivants:

<b>Le scripteur</b>	<b>La relation scripteur-lecteur</b>	<b>L'ancrage spatio-temporel</b>	<b>L'intention de communication</b>
Qui est « je » qui écrit ?	Qui est le « tu »/ «vous » à que « je » écrit ?	Où ? quand ?	Pourquoi « je » écrit ? Pour quoi ?

#### ➤ **L'approche actionnelle**

Si dans l'approche communicative, le cadre pédagogique habituel fait que l'apprenant écrit pour l'enseignant en faisant semblant d'écrire à quelqu'un d'autre (logique de la simulation), l'approche actionnelle (le cadre européen commun de référence= CECR)- propose de communiquer et d'agir réellement avec des personnes réelles.

<sup>11</sup>Le passage du structuro-global-audiovisuel aux approches communicatives a été un changement paradigmatique important : on passait d'une vision de la langue à une autre, de la linguistique structuraliste à d'autres linguistiques, d'une psychologie de l'apprentissage à une autre (du behaviorisme au cognitif), de la place et du rôle de l'apprenant et de l'enseignant à d'autres places et rôles pour ne citer que les changements les plus importants.

<sup>12</sup> Sophie Moirand, Ibid

<sup>13</sup> Ibid, p 9

### Thèse fondatrice de l'approche:

- L'approche actionnelle considère l'apprenant d'une langue étrangère comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont seulement langagières) dans un contexte donné.
- L'approche actionnelle repose sur des tâches. Il y a tâche quand le sujet mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat donné.

Tout le défi est d'adapter l'environnement scolaire à des fins de découverte au service de l'apprentissage. Tout le défi est de concevoir les tâches les plus authentiques possibles, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle déroulait dans la vie réelle.

Tout le défi est de rester à la fois du côté de « l'agir d'usage » tout en créant les conditions nécessaires à « l'agir d'apprentissage »

### **2-2 Le profil de l'écriture en langue étrangère en quête d'un modèle**

Avant d'évoquer son modèle, rappelons brièvement les caractéristiques de l'écrit en langue étrangère:

- « - Texte court;
- Vocabulaire restreint;
- Syntaxe simple;
- Erreurs fréquentes;
- Temps de rédaction plus long;
- Répertoire de stratégies limités ou inadéquates;
- Difficulté de traduire les pensées en français;
- Primat donné aux sous-systèmes linguistiques aux dépens du sens» [14].

Vu ce contexte limitatif, faut-il baisser le seuil exigible et augmenter la fréquence des travaux d'écriture ? Faut-il commencer par la production de la phrase simple pour aller vers le complexe textuel (cohésion, cohérence...) ? Faut-il fournir les formulations linguistiques nécessaires ? Faut-il travailler à partir de modèles ? Faut-il fournir les stratégies d'écriture à l'élève ?

### **III- Les modèles issus de la psychologie cognitive**

La psychologie cognitive a beaucoup contribué au développement de la didactique de l'écrit. Elle a ouvert des perspectives par l'analyse de l'activité rédactionnelle en termes de procédures qui la sous-tendent.

On passe de l'analyse de l'écrit en tant que produit à l'explicitation d'un point de vue psycholinguistique du processus de productions d'écrits.

Il existe deux types de modèles cognitifs : les modèles linaires et les modèles non linéaires.

#### **1- Les modèles linaires ou cursives (Rohmer, 1965)**

Selon la logique linéaire, l'activité d'écriture emprunte la trajectoire unidimensionnelle suivante : la pré-écriture (planification et recherche d'idées), l'écriture (rédaction du texte) et la réécriture (correction du fond et de la forme) Dans ce modèle, le scripteur respecte scrupuleusement l'ordre des trois étapes ; il écrit d'un seul jet en se contentant d'effectuer quelques révisions de surface.

Or, actuellement, la recherche en didactique de l'écrit atteste que la démarche mise en œuvre par un scripteur habile se déroule de manière non linéaire.

#### **2- Les modèles non-linéaires**

Selon la logique non-linéaire, le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

##### **2-1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

C'est un modèle d'obédience psychologique élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) selon laquelle le sujet rédige un texte tout en expliquant oralement de quelle façon il s'y prend.

Il s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à différents niveaux.

Ce modèle se subdivise en trois grandes parties:

---

<sup>14</sup> Caudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, La Production écrite. Paris : Clé international, 1999, p 63-73

- Le contexte de la tâche (variables pouvant avoir une influence sur l'écriture : environnement physique, sujet du texte et lecteurs éventuels)
- La mémoire à long terme du scripteur (mémoire où le scripteur puise les connaissances nécessaires à la production du texte)
- Le processus d'écriture (planification, mise en texte et révision)

== un scripteur est qualifié d'habile quand il revient en arrière pour replanifier sa tâche ou pour réviser la forme ou le contenu.

## 2-2 Le modèle de Bereiter et Scadamalia (1987)

C'est en fait une double modélisation qui décrit les deux opérations extrêmes de la production écrite.

**Le modèle 1 : (knowledge-telling model= connaissance-expression)** décrit les gestes du scripteur malhabile:

- Éprouver des difficultés à se distancier de son mode de pensée;
- Ne pas se soucier de connaître son lecteur ni de cerner ses attentes;
- Ne pas présenter un contenu organisé, cohérent, compréhensible et habile.

**Le modèle 2: (knowledge-transforming model= connaissance-transformation)** décrit les gestes d'un scripteur habile:

- Savoir ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir;
- Parvenir à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions;
- Se documenter et recherche la matière;
- Retravailler son plan;
- Savoir rejoindre son lecteur;
- Produire un texte organisé;
- Réviser la forme et le contenu.

**NB :** le modèle n'est point une panacée. Son intérêt réside dans le fait qu'il faut « orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche » [15].

== = Face à la diversité des modèles, que choisir pour le contexte scolaire marocain ?

## IV- Evaluer l'écrit:

### 1- Le rituel scolaire de la production écrite

#### 1-1 Un double embarras:

##### 1-1-1 Du côté de l'enseignant:

Face à la facture multidimensionnelle de l'écrit, l'enseignant pratique le plus souvent une évaluation normative et standardisée (se référer aux mêmes normes et aux mêmes critères quelque soit le type d'écrit à produire), partielle (e limiter souvent aux aspects morpho-syntaxiques) et sommative(les dysfonctionnements constatés dans les copies d'élèves ne font pas généralement l'objet de remédiation ou de traitement pédagogique).

##### 1-1-2 Du côté de l'apprenant

L'apprenant ne connaît que vaguement les caractéristiques que doit présenter son écrit. Le plus souvent, on ne lui explicite pas les critères sur lesquels il va être jugé.

Dans les rares occasions où les critères d'évaluation sont explicités, l'apprenant se trouve démuné, car les critères en question ne font qu'exceptionnellement l'objet d'un enseignement-apprentissage préalable et systématique.

Face à une copie corrigée et « criblée » de « mal dit », l'apprenant ne peut aucunement prédire quelles règles de cohérence textuelle il a enfreint.

### 1-2 Le protocole de la correction des copies

Selon Yves Reuter, la correction des copies manifeste cinq dominantes:

#### 1-2-1 Domination des remarques locales par rapport aux remarques globales ;

#### 1-2-2 Domination des remarques portant sur la mise en texte par rapport aux remarques portant sur la fiction ou la narration ;

<sup>15</sup> Caudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, Ibid, p 39

**1-2-3** Domination des remarques normatives (bien, mal) ou injonctives (faites ceci, supprimez ceci) par rapport aux remarques explicatives (analyse de ce qui dysfonctionne, des causes possibles et des solutions à envisager) ;

**1-2-4** Domination des remarques non implicatives (l'enseignant comme évaluateur) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur) ;

**1-2-5** Domination des remarques négatives par rapport aux remarques positives.

Dans cette logique, l'évaluation pratiquée en classe n'est point formative et les annotations ne permettent point non plus la compréhension des erreurs. D'autant plus que ce mode d'évaluation verse dans la stigmatisation et non dans la valorisation; il renvoie une image négative du scripteur.

Pour rompre avec les pratiques traditionnelles de la correction, commençons d'abord par déconstruire le lieu commun suivant:

- Il existerait des catégorisations claires et uniques des erreurs ;
- A partir du repérage de l'erreur, on pourrait définir sa cause ;
- La cause serait unique ;
- A partir du repérage de l'erreur et de sa cause, on pourrait définir une remédiation ;
- Cette remédiation serait unique.

En réalité, la trinité positiviste « erreur-cause-remédiation » n'a rien de mécanique. Les erreurs peuvent être catégorisées différemment selon les évaluateurs, les théories de référence et les apprenants concernés. Aucune stratégie d'aide n'est unique.

## **2- Vers un cahier de charge de l'évaluation formative**

- Une évaluation portant non seulement sur les aspects locaux, mais aussi sur la globalité du texte, son adéquation communicationnelle et ses effets;
- Une évaluation portant non seulement sur la mise en texte, la structure de surface et les sous-systèmes linguistiques, mais aussi sur la fiction et les choix techniques de la gestion des contenus (énonciation, narration...);
- Une évaluation portant non seulement sur le texte, mais aussi sur ses états intermédiaires (Le travail sur les ratures a mis en évidence autre opérations de base : la suppression, l'ajout, la substitution et la permutation. Ce geste permet de mieux appréhender les stratégies scripturales des apprenants et de mieux aider ces derniers à prendre conscience des opérations qu'ils utilisent et celles dont ils ne se servent pas)
- Une évaluation dont les critères sont explicités (l'explicitation des critères est doublement bénéfique. Pour l'enseignant, elle lui permet de prendre les informations dans les textes des élèves, de les interpréter, de les mettre en relation avec des critères retenus, de les hiérarchiser, de définir le seuil de réussite et de prendre des décisions en organisant l'intervention didactique convenable ; reprendre tout le texte, réécrire une partie, faire des exercices...; pour l'apprenant, elle s'apparente à une boussole qui lui permet de s'acheminer vers le monde de l'écrit et de jeter un regard réflexif et évaluatif sur ce qu'il écrit);
- une évaluation conçue pour comprendre les difficultés (précision dans le repérage et tentative d'explication) et à les surmonter (indication de solutions possibles);
- une évaluation valorisante;
- une évaluation qui évolue en co et auto-évaluation. L'idéal serait de passer d'une forme d'hétérorégulation à une forme d'autorégulation.

## **V- Autres alternatives**

Une didactique de l'écrit a besoin d'articuler, au moins, trois variables:

- Le modèle de l'écriture ;
- La scénarisation pédagogique (l'obéissance socio-constructiviste);
- L'intelligence du contexte (statut de la langue, niveau des apprenants...)

A partir de là, il s'avère possible de monter des dispositifs de changement : innovations pédagogiques, propositions didactiques divergentes, démarches, savoirs théoriques...

- Diversifier les écrits demandés aux élèves (genres types, discours);
- diversifier les modalités textuelles (implication, distanciation);
- Diversifier les exercices proposés (commentaire composé, résumé, synthèse de documents...);
- Diversifier les modalités d'écriture (individuelle, collective, en binôme)
- Diversifier les types d'aide (guidance, facilitation, absence d'étayage...)
- Pratiquer la différenciation pédagogique

- Pratiquer les projets longs d'écriture ;
- Pratiquer les activités de réécriture ;
- Prévoir des moments de réflexion sur l'écrit...

## **CONCLUSION**

Nous avons vu que la pratique d'enseignement du savoir-écrire se nourrit à des sources hétérogènes (linguistiques textuelles, scriptologie, théories psycholinguistiques). Pour pouvoir puiser dans l'ensemble de ces savoirs disparates, il faut imaginer le scénario d'une formation (initiale et continue) dont les thématiques essentielles sont la modélisation, la transposition et la médiation.

Un modèle de la compétence scripturale doit être plausible théoriquement en fonction des acquis de la recherche tout en étant ouvert et souple, non fermé sur un seul paradigme, mais intégrative du maximum d'apports dans les courants qui travaillent sur l'écriture.

L'enseignant doit jouer le rôle d'un médiateur des apprentissages. Il doit avoir en tête le modèle de la tâche et celui du fonctionnement cognitif de ses apprenants, donc de leurs difficultés.

L'activité rédactionnelle doit être

- Motivée et motivante ;
- Analysée ;
- Explicitée ;
- Différenciée
- Saisie dans une dynamique fédératrice (projet, séquence...).