

La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal

Papa Mamour Diop

Assistant FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Résumé

La présente étude, inscrite dans le cadre d'une recherche-action, est une contribution à la réforme des curricula de langues étrangères en cours dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Elle fait un état des lieux de la didactique de l'écrit à travers les représentations, conceptions, pratiques des enseignants et les productions d'apprenants. Elle propose par la suite un dispositif didactique pour envisager autrement et plus efficacement l'enseignement/apprentissage de l'écrit à travers une modélisation sociocognitive, pragmatolinguistique et didactique de l'ordre du scriptural qui tient compte des récentes recherches en Linguistique textuelle, en Psychologie cognitive et en Didactique des langues-cultures.

Mots-clés: ordre du scriptural; didactique de l'écrit; séquences didactiques; processus d'écriture ; compétence scripturale

Abstract

The present study, registered within the framework of a research-action, is a contribution to the reform of the curricula of foreign languages in the average and secondary education in Senegal. It makes a current situation of the didactics of writing through the representations, the conceptions and the practices of the teachers and the productions of learners. It proposes afterward a didactic device (plan) to envisage differently and better the teaching/learning of writing through a modeling sociocognitive, pragmatolinguistic and didactic of the order of the scriptural which takes into account recent researches in textual Linguistics, in cognitive Psychology and in Didactics of the languages and cultures.

Keywords: order of the scriptural; didactics of writing; didactic sequences; process of writing; scriptural competence.

INTRODUCTION

La tradition scolaire présente l'écriture comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement des sous-systèmes de la langue:

orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison et on attend des élèves qu'ils sachent les intégrer à leur propre compte pour réussir une telle habileté (Ives Reuter, 1996).

Como sabemos, el pretender conocer y explicar la complejidad del proceso de escritura ha dado origen a diferentes modelos o teorías (Hayes y Flower, 1980; De Beaugrande, 1984; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Grabe y Kaplan, 1996; Candlin y Hyland, 1999 y Grupo Didactext, Universidad Complutense de Madrid, 2003, entre otros). Todas ellas destacan en mayor o menor medida alguno de los cambios de acercamiento al fenómeno de la producción de textos como son: la etnografía de la escritura (marco cultural y socioinstitucional), los procesos cognitivos de la producción de textos, las peculiaridades lingüísticas y textuales correspondientes a cada género y el enfoque didáctico (Grupo Didactext¹, 2005).

1. Position du problème

Les deux épigraphes ci-dessus mentionnés se démarquent tous d'une pratique instructionnelle de l'écriture fondée sur une conception de l'apprentissage linéaire, purement normative et imitative. Bien au contraire, conformément aux recherches en Sciences du langage, en Psychologie cognitive et en Didactique des langues-cultures, ils s'inscrivent dans la perspective d'une conception déglobalisée (Dabène, 1991), pluridimensionnelle (Mas, 1991) et processuelle de la production d'écrits. Aujourd'hui, l'on sait (et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues -CECRL, 2001- l'a montré à suffisance à travers la perspective actionnelle) qu'une telle conceptualisation de l'écriture repose sur une approche

¹ Grupo Didactext est un groupe de recherche en Didactique des langues-cultures et plus particulièrement en didactique de l'écrit. Il est financé par la Communauté Autonome de Madrid et mène ses recherches à l'Université Complutense de Madrid ; il est composé de douze chercheurs de la dite Université.

curriculaire et intégrée puisque la production écrite se présente comme l'activité terminale consacrant l'installation de la compétence linguistique et communicative. Dans cette optique, dans le cadre de la refondation des programmes de langues au Sénégal¹, il a été institué une révision profonde de la didactique de l'écrit eu égard à sa complexité, sa place transversale dans la qualité des enseignements/apprentissages des autres disciplines, l'ampleur et la diversité des lacunes des apprenants des lycées et collèges.² La problématique de la didactique de la production écrite se situe dès lors au cœur de la réforme curriculaire en cours; des séminaires de formation et de recapacitation des enseignants ont été initiés dans ce sens et il convient, à présent, d'en faire l'évaluation en posant les questions suivantes: 1) quelles conceptions les professeurs ont-ils de la production d'écrits ? 2) cette didactique de l'écriture est-elle orientée produit ou processus au Sénégal ? 3) les pratiques enseignantes en matière d'enseignement/apprentissage de l'écriture concourent-elles à installer ou consolider la compétence scripturale des apprenants ? Par conséquent, la présente étude se situe dans une perspective de remédiation-recyclage et poursuit les objectifs suivants: faire un état des lieux de la didactique de la production d'écrits dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal, externaliser les conceptions, représentations et pratiques des enseignants en la matière, promouvoir une nouvelle vision du scriptural et vulgariser les fondements théoriques et méthodologiques d'un guide théorisé de conduites didactiques au gré des avancées en Linguistique textuelle, en Psychologie cognitive et en Didactique des langues-cultures.

¹ A l'heure actuelle, seuls les programmes de français s'inscrivent dans une orientation curriculaire; les autres langues enseignées sont en phase de gestation et de construction active de leurs curricula pour le parachèvement desquels cette étude pourrait être une contribution.

² Au Sénégal, le débat sur la qualité des productions écrites des apprenants est une question de haute portée didactique et l'on impute les performances lacunaires des élèves à l'école tantôt aux conceptualisations contradictoires des spécialistes, tantôt aux stratégies didactiques inefficaces des enseignants ou au faible engagement psycho-cognitif des apprenants.

2. Etat des lieux de la didactique de l'écrit au Sénégal

La méthodologie utilisée pour recueillir le corpus de données sur l'enseignement/apprentissage de la « scription »¹, dans le contexte scolaire spécifique du Sénégal, repose sur une approche convergente d'observations de situations pédagogiques, d'administration d'un questionnaire aux enseignants et d'analyse de documents pédagogiques, en l'occurrence, les programmes de langues étrangères, les guides, les manuels de classe et surtout les productions d'apprenants.

L'observation diachronique de situations² d'enseignement de l'écrit fait état d'un certain nombre de dysfonctionnements au regard des tendances émergentes de la didactique en la matière, présentant l'écrire comme un savoir-faire complexe englobant une composante linguistique, une composante textuelle et une composante pragmatique (Miled, 1998). Ce constat résulte d'un enseignement de l'écrit inscrit dans la pédagogie traditionnelle et conçu comme une pratique artificielle proposée dans un cadre scolaire formel. Les exemples suivants illustrent bien cette situation :

El director de la escuela llama a tu padre para hablarle de ti. Imaginar su conversación (BFEM, 2012);
¿Por qué es importante practicar un deporte? (BFEM, 2011);
Comment on the following saying:
"If you educate a boy, you educate a person. But if you educate a girl, you educate a nation". (Baccalauréat, 2012).

¹ Terme emprunté à Dabène (1998).

² Situations pédagogiques observées au cours de notre parcours de professeur de langues, d'inspecteur de l'enseignement et de formateur de maîtres du primaire et de professeurs du secondaire en initial et continu.

En l'absence de situation de communication explicite, motivante et réelle, le produit abstrait et artificiel qui en découle est un texte décontextualisé et non socialisé. Cela le rend inutile aux yeux des élèves qui lui confèrent non une dimension communicationnelle mais plutôt une vocation purement docimologique et certificative, pragmatiquement et sémiotiquement mutilée dans la mesure où il n'est pas intégré dans un ensemble textuel qui lui donne cohésion et cohérence (Petitjean, 1989).

Cette conception traditionnelle de l'écrit concède à sa didactique une place marginale¹ et réduit l'apprentissage scriptural à sa portion congrue d'activité terminale d'intégration et de synthèse des enseignements acquis dans les disciplines-outils à savoir la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire ; or, comme signale Miled (1998), les pratiques innovantes de l'écrit attestent que les savoirs sur les normes et principes de fonctionnement de la langue ou même « les savoirs manipulatoires localisés » développés, chez les apprenants, ne sont pas toujours facilement ou immédiatement réinvestis dans les pratiques scripturales.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de l'écrit repose sur la seule maîtrise des codes linguistique et sémantique. Consécutivement, les pratiques évaluatives correspondantes sont fondées sur des critères exclusivement formels et traduisent ce que Halté dénomme « un malentendu communicationnel » dû à un déphasage entre une consigne privilégiant un contenu thématique et une correction des productions plus ancrée sur la forme.

Cet état de fait nous amène à déduire que la didactique de l'écrit au Sénégal s'oriente vers une perspective prescriptive et répétitive avec des procédures d'écriture canoniques systématisées. Cependant cette activité mimétique d'un texte ou d'un auteur, à prédominance

¹ Aucune plage horaire ne lui est accordée de façon explicite dans les emplois de temps des classes de langues étrangères des lycées et collèges.

linguistique, est une gageure et risque d'enfermer l'apprenti-scripteur dans un « moule d'écriture » alors que l'acte de produire un texte est authentique et spontané, impliquant des « possibles scripturaux ». (Miled, 1998, p. 20).

L'analyse de l'état des lieux a aussi consisté à administrer un questionnaire à orientation didactique, élaboré selon les principes de l'échelle psychométrique de Rensis Likert, à des professeurs de langues étrangères¹ de notre échantillon. Les dix questions qui le constituent permettent de faire un tour d'horizon exhaustif de la problématique de l'écriture: fréquence d'activités d'écriture dans les classes, fréquence de l'évaluation scripturale, visée pédagogique et situation didactique du scriptural (stratégies d'enseignement/apprentissage), lacunes récurrentes des apprenants, besoins et pistes de remédiation des enseignants.

Tout d'abord, l'analyse descriptive² des résultats issus du questionnaire offre une distribution statistique des réponses autour des 10 questions qui le composent. Concernant la première question, « *fréquence de proposition d'une activité de communication écrite en évaluation* », 18 professeurs (33,9%) disent prévoir *toujours* un essai dans leurs épreuves de langues étrangères et 26 (49,05%) affirment le faire *souvent*. Par ailleurs, 40 (75,47%) des professeurs enquêtés assignent à l'essai la double fonction d'activité d'évaluation et d'objet d'enseignement/apprentissage. Cette définition, largement partagée auprès des enseignants, se confirme avec la visée pédagogique d'installation de la compétence

¹ Il s'agit de 53 professeurs de langues étrangères en service dans les Inspections d'Education et de Formation (IEF) de Thiès-Ville et Thiès-Département, rattachées à l'Académie de Thiès, répartis comme suit : l'anglais (31 professeurs), l'espagnol (11 professeurs), le portugais (3 professeurs), l'allemand (5 professeurs) et l'arabe (3 professeurs).

² La démarche utilisée est essentiellement descriptive, par conséquent sans intention d'inférer les causes, raisons et conséquences qui effleurent dans l'analyse.

de production textuelle dont l'item reçoit une valeur de fréquence de 34 (64,15%).

Nonobstant, cette conception, en phase avec les nouveaux paradigmes de didactique de l'écrit, semble quelque peu atténuée par les sujets impliqués dans la recherche qui présentent une conceptualisation propositionnelle, linéaire et logique de l'acte d'écriture soumis à des règles strictes en le considérant comme « *un simple moyen de vérifier la maîtrise des outils linguistiques* » relevant de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe ou du vocabulaire. A ce niveau, il est révélateur de noter la congruence entre la conception sur la production d'écrits et la visée didactique qui lui est assignée.

Cependant, il faut signaler que les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture ne corroborent pas cette vision parce que l'item « *présentation d'un projet d'écriture* » avec des phases de « *préécriture, essai et remédiation* » se voit affecté d'une valeur de fréquence minimale de 11 (20,75%). Cette tendance est étayée par les stratégies didactiques privilégiées par la population-cible à savoir la proposition de petits exercices de réflexion et d'écriture (54,71% des professeurs), la liaison lecture-écriture (28,30%), l'augmentation des travaux d'écriture (24,52%) ou encore la présentation de modèles et patrons à imiter (22,64%) qui s'arrogent des valeurs de fréquence prédominante.

Un autre contraste est à relever : parmi les professeurs, 48 (90,56%) enseignent l'écriture alors que, selon ces derniers, la majorité des apprenants produisent des textes lacunaires ; pour 37 (68,18%) d'entre eux, les insuffisances les plus régulières portent sur les défaillances linguistiques (68,03%), la mobilisation défectueuse des connecteurs et mots de liaison (37,73%), l'absence d'imagination et d'inspiration (28,30%) et la production de textes incohérents et non cohésifs (28,30%). Aussi, ces résultats mitigés amènent-ils à croire, qu'au-delà de la régularité de l'enseignement de

l'écrit, le contexte didactique de cette activité s'avérerait laborieuse et inefficace.

En conséquence, la qualité des interventions s'en trouve obérée au point que la nécessité de renforcer les capacités des enseignants est devenue impérieuse. Ce besoin professionnel et pédagogique est affirmé avec instance par 50 (64,33%) des professeurs enquêtés dans l'espace discursif accordé à la question 9, contre seulement 2 réponses négatives (3,77%) et une réponse neutre exprimée à travers une indétermination ou une expression ambivalente « ni oui ni non ».

Enfin il convient de préciser que, dans une perspective de recherche-action et de formation continue, l'expression des besoins de renforcement-consolidation en didactique de l'écrit s'oriente prioritairement vers l'item « instruments linguistiques indispensables à la production d'écrits » doté d'une fréquence maximale 28 (52,83%), la planification de l'acte (processus) d'écriture en séquences didactiques, la conduite d'une unité didactique sur le travail de l'écrit, la typologie et l'identification des caractéristiques des textes à produire ou encore une modélisation de l'évaluation en didactique des textes écrits qui oscillent entre des valeurs de fréquence respectives de 25 (47,16%), 18 (33,96%), 13 (24,52%) et 10 (18,86%).

Cette analyse permet d'inférer deux constats : la survivance, chez les professeurs, de reliques de conception traditionnelle et restrictive de l'écriture à sa simple expression et correction linguistiques-formelles et le décalage perceptible entre les conceptualisations théoriques et la mise en œuvre opératoire et pratique.

De même, dans la troisième étape de l'étude empirique, notre attention s'est cristallisée, sur les productions écrites d'apprenants¹, autour de l'indice d'occurrence des

¹ La troisième phase de l'étude empirique consiste à analyser les essais (textes écrits) produits par des élèves d'espagnol du premier cycle du collège Sainte Ursule de l'enseignement privé catholique¹. Le choix

catégories thématiques suivantes: a) niveau linguistique lacunaire; b) absence d'imagination et d'inspiration; c) juxtaposition pêle-mêle de phrases (textes-listes ou textes-tas); d) mobilisation défectueuse des connecteurs et mots de liaison; e) traduction littérale d'un texte préalablement rédigé en français; f) texte incohérent et non cohésif ; g) non maîtrise des caractéristiques du texte à produire; h) non prise en compte du contexte d'écriture;

9) travail de cadrage, farfouillage et tamisage (compréhension du sujet et recherche des idées) inefficaces. Ainsi 18 essais d'élèves choisis au hasard et portant les codes E1, E2 jusqu'à E18 ont été analysés en fonction de la catégorisation thématique susmentionnée et l'interprétation des résultats contrastée avec les réponses des professeurs au sujet des erreurs les plus récurrentes relevées des productions des apprenants.

Cependant, il faut signaler que la catégorie thématique « niveau linguistique lacunaire » s'émiette en cinq sous-catégories en fonction des types de maladresses formelles les plus fréquents : erreur grammaticale, erreur orthographique, erreur lexicale, erreur phonologique, erreur sémantique. L'analyse de ce dispositif de recherche à partir des copies d'élèves a permis de corroborer les propositions évaluatives des enseignants au sujet de la pertinence de leurs productions: les défaillances linguistiques sont réelles et affectent toutes les sous-catégories précitées¹. Par contre, le niveau d'imagination

porté sur cet établissement n'est pas du tout fortuit: la réputation communément partagée du bon niveau des élèves et la soi-disant qualité des enseignements/apprentissages à forte prédominance linguistique constituent les raisons qui ont présidé au choix de cet établissement comme champ d'expérimentation.

¹ Conformément à la catégorisation établie, les erreurs sont **d'ordre grammatical** (exemple: cada años ; perden ; malo factor ; imitan los compañeros ; fumar es no bueno ; no me parece bueno de fumar ; no es buen fumar; tengo a aconsejar; bueno educación; es necesario que no fumar; no aceptan que los niños fuman; ellos que compran (en vez de los que compran); **d'ordre orthographique** (dilinuencia; provoqua; personnas, necessario; consecuencias, substancia; corrazon; fenomeno; desarrollo; **d'ordre lexical** sous forme de

et d'inspiration est satisfaisante au regard de la multiplicité d'arguments proposés, de causes mentionnées (crise d'originalité juvénile, désir de faire de l'épate, imitation des grandes personnes etc.) et conséquences possibles (soucis sanitaires, désagréments causés aux non fumeurs, pollution environnementale, pauvreté...) pour dissuader le lecteur, potentiel fumeur.

Par conséquent, les textes produits sont de type argumentatif et à orientation analytique même s'il faut signaler la totale absence d'articulateurs exprimant la continuité logique (primero, luego, además, por una parte, por un lado, por otra parte, por otro lado etc.) ou la divergence logique (sin embargo, no obstante, en cambio, pero ...). En guise d'exemple, analysons le texte (E10) suivant, reproduit sans aucune altération du contenu et de la forme:

Para mí, fumar es no bueno, no por un chico, una chica, por una gran persona.

Ello parece que se transforma nos "coeurs".

Tú prefieres que te regales una cajetilla de tabaco.

Cigarillo es una plantada que destrucción.

Cigarillo es no bueno para nuestro organismo.

Cigarillo es un poison que destructura.

barbarismes (développement; poison; propose, usines, arrêter) ou de confusions lexicales (satisfecho pour satisfactorio; las grandes personas pour los mayores; de nuestras días pour hoy (en) día; adelencia pour adolescencia; carazon pour corazón organismo pour organismo; malarios pour enfermedades; discutir pour discutir; entrende pour acarrea; pulmonares pour pulmones etc); **d'ordre sémantique** (llega/ocasiona o acarrea; infectos/infecciones; cierto (muchos fuman ciertos los jóvenes) pour sobre todo; porqué/porque etc.) **d'ordre phonologique** (razón por la quel; pelegroso; provoqua; particularmente; educator; contribue; dimunicion; consecuencias). Cet échantillon n'est pas exhaustif mais il reflète les erreurs linguistiques les plus significatives relevées des productions écrites des apprenants.

Outre des insuffisances linguistiques notoires, nous constatons que le corps de texte est constitué de cinq phrases juxtaposées, sans aucune connexité logique entre elles. Ce dysfonctionnement propre au manque de cohérence et cohésion du texte est cependant récurrent dans les productions écrites, y compris dans celles rédigées avec un niveau linguistique satisfaisant, comparées au seuil de performance du groupe-classe :

Según yo, no me parece bueno fumar porque personas que fuman no tienen respeto a los mayores.

Cigarillo tiene efectos negativos para la salud. Su abuso es peligroso.

Hay también el cáncer de los pulmones que llega la muerte. Vemos que ellos que compran más y más cigarrillos no ganan mucho dinero.

A modo de conclusión podemos decir que fumar es una mala cosa.

E17 présente un meilleur niveau linguistique et un contenu mieux structuré mais le corps du texte comporte les mêmes défaillances antérieurement observées. Manifestement, ces deux textes posent la nécessité de passer d'une grammaire normative et structurale à une grammaire du texte parce que celui-ci, en tant que situation de communication-interaction langagière, n'est pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation mais « un produit connexe, cohésif et cohérent » (Adam, 1998, p. 25). En revanche, l'on note, dans la quasi totalité des productions, une forte occurrence de mots de liaison conclusifs (para concluir, para terminar, a modo de conclusión) ou assertifs (para mí, yo digo que, yo pienso que, en mi opinión, según yo, me parece, no me parece).

En définitive, de l'observation-analyse des copies d'apprenants, on peut induire des pratiques instructionnelles explicites et assez efficaces concernant la segmentation (disposition typographique en blocs), la superstructure et le contenu du texte argumentatif ; elle

permet, par la même occasion, de déceler les principales lacunes des productions écrites d'élèves qu'un travail régulier des connaissances (méta)scripturales, (méta)cognitives et pragmatolinguistiques peut concourir à bonifier en posant la question des contraintes textuelles et discursives.

De toute évidence, le croisement de données issues des trois phases de l'étude de terrain permet d'insérer la didactique de l'écrit, dans les lycées et collèges au Sénégal, dans une posture issue de rhétorique traditionnelle. Il est donc nécessaire de contribuer au renouvellement de l'enseignement/apprentissage de l'écrire en tant que savoir-faire complexe suscitant des opérations et compétences langagières intégrées autour de la combinaison de trois approches complémentaires dans la production-réception des textes écrits : la compétence discursive des sujets, leur compétence textuelle générale et leur compétence textuelle spécifique relative à la maîtrise de la typologie des textes.

3. Pour une rénovation de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit au Sénégal

Nos propositions de rénovation portent sur les deux niveaux de l'itinéraire de pensée et d'action suivi, conduisant à la construction d'un dispositif didactique : le niveau de conceptualisation théorique et conceptuel et le niveau méthodologique préparant son application et utilisation effective. A l'instar de l'itinéraire de pensée et d'action proposée par Guillén Diaz (2007), en tant que résultat, notre dispositif se présente comme :

- un ensemble intellectuel avec des fondements et construits théoriques provenant de la recherche interdisciplinaire ;
- un ensemble méthodologique comportant les opérations, démarche et procédures pour la réalisation de son application pratique.

3.1. Cadre théorique et conceptuel

3.1.1. Fondements épistémologiques de l'ordre du scriptural

L'expression « ordre du scriptural » a été forgée par Dabène (1991) pour souligner :

qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal, mais d'un espace de réalisation langagière à partir des spécificités de laquelle on peut tenter de définir un modèle didactique de compétences qui permettent à l'apprenant de maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière (Dabène, 1991, p. 10).

Une telle définition, relevant d'une apagogie, fait écho auprès de la quasi totalité des spécialistes (Adam, 1998; Bronckart, 2008, 2010) ; Cassany, 1995, 2004; Dabène, 1991, 1998) ; Diarra, 2009; Didactext, 2005, 2008; Dolz et Schneuwly 2001 ; Ménard, 1995; Miled (1998; Projet APILE¹, 2009 ; Rastier, 2001; Reuter, 1996) ; elle repose sur une conception du savoir écrire en tant que pratique sociale, extra-académique donc activité socioculturelle complexe ; elle est fondée sur une perspective (socio)constructiviste, requérant l'activation et le développement de processus métacognitifs et la centration sur l'apprenant comme sujet d'apprentissage.

La finalité de cette nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage de l'écrit est de permettre,

¹Le projet APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita, en français Apprentissage Initial de la Langue Ecrite) est un projet de recherche financé par le Ministère de L'Education et de la Science d'Espagne (SE2006-05292). C'est une équipe de vingt-et-un chercheurs en Didactique des Langues répartis dans 10 Universités dont la coordonnatrice est Liliane Tolchinsky (Université de Barcelone). Ce groupe de recherche étudie et caractérise les types de pratiques mises en œuvre par les enseignants, pour ce qui concerne l'enseignement précoce de la lecture et de l'écriture. Il les classe en trois types ; type instructionnel, type multidimensionnel et type situationnel.

à terme, l'installation de la compétence scripturale qui, selon Dabène (1998) :

se construit sur une composante essentiellement textuelle. Mais cette composante textuelle est indissociable des autres éléments constitutifs de la compétence scripturale, notamment les composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques dont la mise en place est le résultat d'une véritable acculturation progressive qui mène l'être communiquant du stade de l'oralité au stade de la scripturalité et qui, toujours par hypothèse, lui permet d'acquérir la maîtrise des processus rédactionnels. (Dabène, 1998, p. 14).

L'émergence de l'ordre du scriptural se situe à la croisée des propositions de la Didactique et de ses disciplines contributives. La conceptualisation de la didactique des textes sous-jacente est en rapport avec la théorie de l'interactionnisme sociodiscursif théorisé par Bronckart (2008, 2010), inscrit dans le paradigme historico-social axé sur une approche praxéologique et empirique du langage.

Le substrat commun à toutes ces théories renferme une nouvelle conception des textes que Bronckart (2008) conçoit comme des « produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants, divers, hétérogènes et souvent facultatifs, qui se décomposent en opérations elles-mêmes diverses, facultatives et/ou en concurrence » (Bronckart, 2008, p. 28). Ainsi toute production de texte implique dès lors des choix relatifs à la sélection et à la combinaison de ces mécanismes structurants, des opérations cognitives et leurs modalités linguistiques de réalisation.

Au Sénégal, face à l'insécurité scripturale perceptible à travers les discours contradictoires sur l'écrit, aux pratiques laborieuses des enseignants et aux productions lacunaires des apprenants (Diarra, 2009), la réforme curriculaire en cours s'oriente résolument vers un enseignement de l'écriture comme un processus et une

construction, reposant sur un projet et une progression en spirale. Cette dynamique processuelle prend le contre-pied de l'approche produit et d'une mécanique de l'écriture rationnelle et spontanée ; pour Dolz et Schneuwly (2001), elle s'écarte d'une approche « naturaliste » selon laquelle il suffit de « faire » pour provoquer l'émergence d'une capacité nouvelle, évite une « approche impressionniste par petites touches, s'inscrit dans une perspective constructiviste, interactionniste et sociale qui suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants » (Dolz et Schneuwly, 2001, p. 11).

Enfin la didactique de l'ordre du scriptural ci-dessus théorisée est consubstantielle à une approche modulaire, systémique et différenciée dont les contradictions avec la conception de l'écrit dans la pédagogie traditionnelle sont présentées dans le Tableau 1 ci-après.

APPROCHE AXEE SUR LE PRODUIT	APPROCHE AXEE SUR LE PROCESSUS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'écriture est un produit à évaluer ➤ L'écriture sert plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage ➤ L'écriture se travaille de la partie au tout ➤ Il n'existe qu'un seul processus uniforme de l'écriture qui sert à tous et à tout <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le processus est linéaire : planification, écriture, révision <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le rythme d'écriture est ordonné et régulier parce que conscient <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'écriture est une activité solitaire et silencieuse 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'écriture est un processus à expérimenter ➤ L'écriture est d'abord activité qui s'apprend ➤ L'écriture se travaille de la partie au tout et du tout à la partie ➤ Il y a différents processus de l'écriture qui varient selon la tâche, l'intention, les modes d'expression, les types de lecteurs et de scripteurs ➤ Le processus est récursif, allant d'une activité à l'autre ; il y a retour continu sur l'étape antérieure ➤ Le rythme d'écriture est irrégulier, inégal parfois erratique et plus lent lorsqu'il sert à l'apprentissage ➤ L'écriture est une coécriture et une activité de sociocognition

Tableau 1 : Approche-produit et approche-processus de l'écriture: contradictions structurelles. Adapté de Ménard (1995).

3.1.2. *Quelques repères théoriques et pratiques sur la didactique de l'écrit*

De l'analyse menée jusqu'ici, l'on peut inférer que l'écriture ne s'apprend pas de façon mécanique et spontanée. Il convient dès lors de la transformer en contenu et objet d'enseignement/apprentissage parce que l'apprentissage de la composition écrite n'est ni unique, ni uniforme, automatique ou homogène pour n'importe quel type de texte. Ainsi, pour intégrer correctement les sous-systèmes de la langue (phonique, morphosyntaxique, lexical, sémantique) dans la production de textes, il est nécessaire de réfléchir sur un certain nombre de principes

qui conforment l'appareillage didactique et méthodologique sur lequel se construisent les pratiques enseignantes multidimensionnelles et situationnelles portant sur la didactique de l'écriture.

Miled (1998) précise que dans la mise en œuvre du dispositif didactique correspondant, l'enseignant est appelé à sélectionner les ressources (textes-supports, aides à la recherche des idées), des modalités de travail ou démarches (travail individuel, travail collectif, modes d'insertion des exemples et du métalangage), un type de progression continue et récursive dans les activités et exercices proposés et des moments d'évaluation formative et sommative.

En outre, concernant les phases du dispositif didactique de l'écrit, les spécialistes proposent des étapes autour des trois opérations canoniques du processus rédactionnel ; à savoir : planification, mise en texte et révision ; ce qui, du reste, est conforme au modèle du CECRL (2001) qui distingue quatre étapes : planification, exécution, évaluation et réparation. Une telle modélisation est assimilable à la conceptualisation développée par Bronckart (2008, 2010) qui parle d'architecture textuelle comprenant trois sous-systèmes emboîtés les uns dans les autres qu'il dénomme l'infrastructure, la textualisation et la prise en charge énonciative.

Dans le modèle proposé par le didacticien genevois des langues, l'infrastructure se réfère à deux composantes intrinsèques de la production de textes écrits: l'organisation thématique et l'organisation discursive. La théorisation de l'organisation thématique de Bronckart (2010) s'inspire de la sémantique textuelle de Rastier (2001) comportant les unités sémantiques ou thèmes convoqués dans un texte et « déployés en réseaux d'isotopie sémique et la planification ou disposition effective de ces éléments sémiqes dans la linéarité du texte » (Bronckart, 2010, p. 30). Sa description de l'organisation discursive est consubstantielle à la maîtrise de la notion de genre de textes propre aux modes

d'énonciation choisis en relation à l'ordre du raconter, du décrire, de l'argumenter, etc. Les mécanismes de textualisation impliquent toutes les opérations comprenant les mécanismes de connexion (marqueurs de la progression thématique), les organisateurs textuels (transitions minimales de mots ou de phrases-idées ou transitions développées de paragraphes ou parties) et les mécanismes de cohésion nominale servant à introduire des thèmes, des idées ou des personnages ou à assurer leur reprise ou leur relais dans la suite et la trame globale du texte. La prise en charge énonciative fait référence, quant à elle, à la distribution des voix, l'instance discursive communément appelée modalisation.

Enfin, il nous semble important de mettre en exergue les dimensions conceptuelle et linguistique constitutives de l'acte d'écriture (Camps et al, 2004 ; Cassany, 2004 ; Martín Vegas, 2009) que nous élaborons dans le Tableau2.

PARTIE CONCEPTUELLE	PARTIE LINGUISTIQUE
Avoir des idées	Chercher des mots-clés (thèmes et sous-thèmes de textes)
Sélectionner les idées	Faire des phrases et les mettre en relation (syntaxe, connecteurs discursifs)
Développer les idées	Elaborer des paragraphes (chaque mot clé correspond à un paragraphe)
Organiser les idées	Créer un texte cohérent (avec une structure thématique et une superstructure : introduction, développement, conclusion avec un lexique et un style linguistique cohérent)

Tableau 2 : Phases du processus d'écriture

3.2. Approche méthodologique et pratique : la démarche « séquence didactique »

Il s'agit, ici, d'adapter la démarche « séquence didactique » (Dolz et Schneuwly, 2001) testée avec succès en contexte scolaire genevois concernant l'enseignement/apprentissage du français. Ces deux auteurs définissent la séquence didactique comme « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière

« systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (p. 4). Dans le même ordre d'idées, Dolz, Rosat et Schneuwly (1996) conçoivent la séquence telle une « série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation des objectifs d'apprentissage limités et une articulation des éléments enseignés ».

La démarche méthodologique préconisée privilégie une didactique de l'écrit selon une approche par les séquences et une progression en spirale. Elle s'intègre, par ailleurs, dans un projet cyclique, modulaire, différencié et récursif, englobant les opérations canoniques de gestation, planification, textualisation et révision ainsi que les actions et activités langagières¹ impliquées tel qu'il apparaît dans le schéma suivant illustré dans la Figure 1.

¹ Dans ses travaux, Bronckart (2010) établit la distinction nette entre *action langagière* et *activité langagière*. L'interactionnisme sociodiscursif dont il est le principal théoricien, à côté de Rastier (2001), met en œuvre un agir langagier qui, saisi au plan collectif des productions de groupe (dimension socioconstructiviste) est qualifié *d'activité langagière* alors que lorsqu'il est saisi au plan des productions d'un individu (dimension constructiviste), on parle *d'action langagière*.

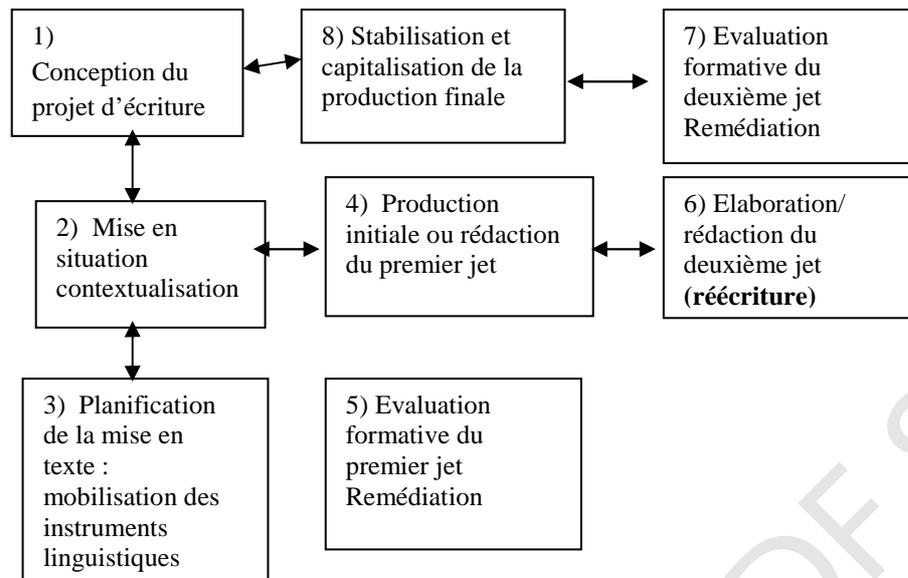


Figure 1: Schéma de la séquence didactique de l'acte (processus) d'écriture

Comment mettre en œuvre concrètement ce modèle didactique ?

La première étape de notre modélisation didactique intitulée « conception du projet d'écriture » insère l'écriture dans une perspective fonctionnelle et sociale et non plus artificielle; elle fait l'objet d'une « négociation » avec les apprenants pour susciter en eux l'envie et l'intérêt d'écrire en rapport avec le vécu. Ex: *Su instituto celebra el día mundial contra el tabaco; aprovechas la ocasión para discutir con tu amigo Salif para convencerle que deje de fumar. Reproduce el diálogo.*

La mise en situation ou contextualisation confère à l'écriture sa dimension communicationnelle. Elle précise le contexte d'écriture ou cadre physique ou matériel de l'action (émetteur, récepteur, intention de communication, lieu social de production, adéquation au projet d'écriture, rapport hiérarchique ou symétrique avec le destinataire) à travers les questions suivantes : *qui écrit ? A qui écrit-il ? Pourquoi lui-écrit-il ? Que lui communique-t-il ? Par quels moyens ? (canal de communication) Quels obstacles ou*

blocages doit-il surmonter (normes de courtoisie, marques socio-culturelles, registres de langue etc.) ? Cette phase du processus prépare aussi le contenu du texte à produire avec l'élaboration d'une fiche de critères de réussite ou aide-mémoire servant de carnet de bord et de feuille de route aux apprenants en fonction du type de texte concerné. Par exemple, pour le sujet de production d'écrits proposé aux élèves impliqués dans notre étude : *¿Es bueno fumar? ¿Por qué?*, le professeur peut aider ses élèves à construire la fiche suivante à partir des caractéristiques du texte argumentatif.

- J'ai bien identifié l'intention de communication : persuader, convaincre.
- J'ai bien identifié le destinataire : un ami (lien de familiarité, tutoiement).
- J'ai présenté des arguments convaincants et dissuasifs : coût élevé de la cigarette, paupérisation des fumeurs, dangers sur le plan sanitaire, environnemental, etc.
- J'ai employé des mots de liaison pour exprimer la succession des arguments.
- J'ai utilisé des mots pour exprimer les liens de continuité logique et de divergence logique : primero, luego, por otra parte, en cambio, sin embargo, no obstante...
- J'ai construit des subordonnées de cause et de conséquence.
- J'ai employé le présent de l'indicatif à valeur d'explication ou le futur proche pour rendre compte des conséquences de la toxicomanie
- J'ai réalisé une disposition typographique en trois blocs : introduction, développement et conclusion
- J'ai employé les signes de ponctuation suivants : le point, la virgule, le point virgule, le point d'exclamation.
- J'ai évité les erreurs de syntaxe et d'orthographe.
- J'ai évité les ratures, surcharges et autres gribouillis.

Consécutivement, la première production est le point de départ de l'activité scripturale proprement dite. Elle peut se réaliser de façon individuelle et/ou collective en fonction de la fiche de critères de réussite. Postérieurement, les évaluations formatives permettent de repérer les difficultés des apprenants dans le premier jet d'écriture et de proposer des remédiations individuelles, collectives et différenciées. Par exemple, les problèmes identifiés peuvent porter sur : a) l'élucidation

du cadre énonciatif ou situation de communication, b) la sélection des contenus thématiques et linguistiques du texte (planification du texte), c) la mise en texte (intégration de tous ces éléments de contenu en un tout cohérent et cohésif), d) la présentation des faits, arguments ou exemples, e) l'emploi des marqueurs textuels etc.

Ce travail de réécriture repose sur quatre types d'activités:

- 1) Activités d'observation-analyse de textes : lire un texte et faire ressortir la situation de communication ; relever les arguments et contre-arguments dans un texte ; identifier les organisateurs textuels, les liens logiques exprimés, la typographie du texte etc.
- 2) Activités d'analyse critique et d'évaluation de textes-modèles ou de productions intermédiaires d'élèves, réalisées en groupes : confrontation des productions à la fiche de critères ; comparaison des productions des apprenants ou des premiers brouillons en favorisant l'autoévaluation et l'interévaluation ou co-évaluation et le feed-back formatif des pairs.
- 3) Activités simplifiées de production : introduire le mot de liaison idoine ; restructurer un texte en désordre ; rétablir le fil conducteur d'un texte ; introduire un argument ; rétablir la disposition typographique d'un texte ; favoriser le free-writing¹, insérer une partie manquante dans un texte.
- 4) Activités terminales de capitalisation des acquis : révision orthographique de la production finale ; stabilisation des caractéristiques du type de texte concerné et des difficultés inhérentes à son itinéraire de production ; aide-mémoire sur les dysfonctionnements les plus récurrents à éviter en fonction du type de texte ; construction d'un

¹ Le free-writing consiste à écrire, au minimum cinq à dix minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi (Ménard, 1995, p. 269).

vocabulaire technique commun relatif au genre de texte impliqué ; vulgarisation des meilleures productions par affichage mural en classe, publication dans le journal de la classe, du collège ou lycée.

Conclusion

Dans cette étude, au regard de l'organisation et l'analyse des réponses des enseignants et des productions d'apprenants, nous avons montré que les conceptions et pratiques des professeurs des collèges et lycées en didactique de l'écrit reposent sur la mise en œuvre d'activités instructionnelles explicites et une forte prédominance de l'apprentissage orienté produit. Cette insécurité scripturale découlerait d'une conception traditionnelle, mécanique et linéaire de l'écriture, occultant sa dimension praxéologique et l'environnement didactique qui la sous-tend, eu égard à sa fonction productive, son rôle d'encodage d'informations, de mode langagier actif et de symbolisation de second niveau en ce qu'elle oblige à interpréter la signification d'une représentation. Dans cette optique, nous avons aussi montré la nécessité et l'importance de concevoir l'écriture comme une tâche et une habileté complexes, un processus constructif, linguistico-communicatif, itératif, stratégique et socio-collaboratif requérant un enseignement/apprentissage systématique, explicite et finalisé dans nos classes. Pour ce faire, il appert que le renforcement des capacités des enseignants en didactique de la production écrite est la condition sine qua non pour développer la compétence scripturale des apprenants, entendue comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et des représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire. Dans cette perspective, la démarche « Séquence didactique » fait découvrir un large éventail d'opérations langagières et textuelles, la diversité de systèmes d'activités et l'entrée par les genres discursifs en tant que constructions dynamiques constituant elles-mêmes des systèmes d'activité verbale

et/ou textuelle. Toutefois, l'on ne saurait se contenter d'un guidage théorisé d'une didactique pluridimensionnelle et fonctionnelle de l'écriture: il convient, en situation de classe, d'en faire l'application pratique pour en mesurer l'impact. Enfin, un autre chantier didactique porterait sur l'étude des facteurs extrinsèques à la textualité, en l'occurrence les contraintes du social, les contraintes des opérations psycho-cognitives et les contraintes proprement linguistiques qui font obstacle à la dynamique de production écrite des apprenants.

Bibliographie

Adam, Jean-Michel (1998). Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité. In Jean- Louis Chiss, Jean-Paul Laurent, Jean-Claude Meyer, Hélène Romian et Bernard Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. (pp. 23-33). Bruxelles: De Boeck-Université.

Brandao Carvalho, José Antonio et al (2008). La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. In José Lino Barrio (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la lengua*. (pp. 57-88) Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Bronckart, Jean-Paul (2008). Genres de textes, types de discours et «degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texto !* (XIII), 1: 1-96.

Bronckart, Jean-Paul (2010). La vie des signes en questions : des textes aux langues, et retour. *Textos seleccionados. XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. (pp. 11-40) Porto: APL.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier.

Camps, Anna et al (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Editorial Grao.

Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, Daniel (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Grao.

Dabène, Michel (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4 : 9-22.

Dabène, Michel (1998). L'adulte et l'écriture. In Jean- Louis Chiss, Jean-Paul Laurent, Jean-Claude Meyer, Hélène Romian et Bernard Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. (pp. 13-22). Bruxelles : De Boeck-Université.

Diarra, Bakary (2009). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde dans l'enseignement secondaire au Sénégal: l'exemple du résumé suivi de discussion*. Thèse de Doctorat Unique. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et la Formation. Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Dolz Joaquim, Marie-Claude Rosat et Bernard Schneuwly (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 101 : 153-170.

Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz et Bernard Schneuwly (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit 7^e /8^e /9^e*. Volume IV Bruxelles: De Boeck.

González Landa, María Carmen et al (2008). Concepciones y prácticas del profesorado de secundaria respecto a la enseñanza de la escritura en las aulas. In José Lino Barrio (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 329-356) Madrid: Editorial La Muralla S.A.,

Grupo Didactext (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". In *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n°15, Madrid: Editorial Complutense, pp. 75-102.

Grupo Didactext (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación*. Primaria. Madrid: Edirorial Complutense.

Guillén Díaz, Carmen (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *ELA*, 146: 189-204.

Llamazares Prieto, María Teresa et María Teresa Alonso-Cortés Fradejas, (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas intruccionales. *Lenguaje y textos*, 30: 179-193.

Martín Vegas, Rosa Ana (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mas, Maurice (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. *Repères*, 4: 23-34.

Ménard, Louise (1995). Et si écrire rimait avec plaisir. L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé. In Jean-Pierre Goulet (dir.), *Enseigner au collégial*. (pp. 263-269). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Miled, Mohamed (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition. Centre International de Phonétique Appliquée- Mons.

Ministère de l'enseignement élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales (2009). *Fascicule Didactique des disciplines*. Dakar: Énéas.

Rastier, François (2001). *Arts et Sciences du texte*. Paris : PUF

Reuter, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.