

# **Les modèles didactiques en question(s) : pour une conception intelligible des dispositifs d'enseignement de l'écriture à l'université**

**Mohammed Bouchekourte**

*Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat – Maroc*

## **1. Introduction : contexte et questions de recherche**

La réussite scolaire, universitaire voire sociale est liée à la maîtrise de l'écrit(ure). Pourtant, si nous cherchions réellement les raisons pour lesquelles les apprenants lisent et écrivent dans l'école et dans l'université marocaines, nous ne devrions pas être surpris par le fait que les élèves et les étudiants lisent et écrivent presque exclusivement pour suivre les cours et passer les examens. Ce programme minimum que l'on adosse souvent à l'écriture renforce un certain nombre de représentations réductionnistes dans le sens où les dispositifs didactiques et pédagogiques attribuent à l'écriture et à l'écrit des fonctions utilitaires voire élémentaires. Cette situation est plus confirmée lorsqu'on apprend que les activités extracurriculaires de lecture et d'écriture ne sont pas (ou sont peu) envisagées.

Les recherches en anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique et didactique montrent de plus en plus que la maîtrise de l'écrit devrait être envisagée dans la complexité qu'imposent son processus et les ressources mobilisées pour sa réalisation. De même son enseignement sous ses différentes formes exige, de la part des enseignants, l'appropriation de pratiques outillées et suffisamment conceptualisées en fonction des différentes consignes et situations de mise en texte.

Nonobstant le caractère complexe et fécond de ce sujet, peu de recherches se sont intéressées à l'exploitation des modèles didactiques dans le développement de la compétence scripturale à l'étape du collège, du secondaire voire à l'université. Le progrès, incontestable, en matière d'orientation méthodologique dans l'apprentissage des langues, par leur caractère certainement trop global, ne semble pas avoir non plus sensiblement modifié le répertoire des pratiques de classe. De leur côté, les enseignants universitaires profitent de plus en plus des nouveaux outils technologiques pour aider les étudiants à développer leur(s) littératie(s) universitaire(s).

Nos recherches en didactique du français ont pour but de construire des connaissances pouvant jouer le rôle d'arguments dans l'action (Halté, 1992). Or les rénovations apportées par les recherches issues des sciences de l'éducation ne semblent pas avoir été intégrées dans la formation des enseignants marocains qui, en classe, sont plus appelés à « s'intéresser autant sinon plus au processus de l'écriture qu'à son résultat : le texte achevé normé, normalisé. (Bucheton, 2014).

Pourtant, ces enseignants sont unanimes à proclamer le niveau problématique des étudiants. L'élément récurrent de ces proclamations est que les connaissances mobilisées par les apprenants pour produire des écrits ne suffisent pas pour répondre aux besoins de l'université quant à l'acculturation ou la socialisation aux autres apprentissages disciplinaires. Cette problématique se voit complexifier auprès des milieux professionnels qui n'hésitent pas à faire de la non maîtrise de l'écriture un critère de sélection et, partant, un facteur d'exclusion sociale des diplômés dont la compétence d'écriture est défaillante.

Ce diagnostic interpelle les acteurs des référentiels d'éducation et de formation, à travers les nombreuses réformes, pour expliquer et pallier les insuffisances linguistiques et communicationnelles manifestées dans les écrits d'une masse importante d'étudiants marocains. A ce sujet, la nature des dispositifs didactiques et pédagogiques devrait constituer une variable explicative pertinente quant au pronostic de cette situation.

En milieu universitaire marocain marqué par l'enseignement/ la maîtrise des langues (cas de la faculté des sciences de l'éducation), l'initiation à la recherche est sensée « articuler l'enseignement à la lecture/écriture du texte de recherche à celui des gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture. Il vise plusieurs objectifs : initier à l'écrit de recherche et aux recherches en didactique de l'écrit, mais aussi, engager un rapport réflexif au métier par le biais de l'écriture et découvrir des pratiques d'écriture en situation scolaire ». (Brunel et Rinck 2016).

La présente contribution problématise la relation entre les fondements scientifiques et épistémologiques (à travers les modèles didactiques de l'écriture) et la conception des dispositifs didactiques et/ou pédagogiques portant sur la maîtrise de l'écriture en contexte supérieur. Cette relation conçoit l'acte d'écrire comme une activité de production de sens et non pas un simple produit de prescriptions linguistiques et communicationnelles.

Nous concevons « le dispositif » comme un travail d'ingénierie à priori, mixte d'outils notionnels et méthodologiques organisés pour atteindre un but explicite, et la maîtrise de l'écriture comme ce qui permet à des sujets ayant bénéficié d'une formation sur l'écrit et/ou l'écriture de produire du sens dans des situations de rédaction variées et plus ou moins complexes. Nous soutenons la thèse selon laquelle la professionnalité d'un enseignant se fonde sur la pertinence de ses choix didactiques et la compréhension des stratégies d'apprentissage de ses apprenants.

Partant, un enseignement de l'écriture affilié à un ou plusieurs modèles didactiques devrait passer par une construction réfléchie de savoirs afférents à la compétence d'écriture pour « transformer l'expérience ou les connaissances » (Delcambre et Lahanier- Reuter, 2010, p.9), s'approprier l'expérience vécue, structurer la réflexion, développer la conceptualisation et plus spécifiquement ici, la construction de savoirs sur l'écriture et sur son enseignement (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Plane, 2003 ; Masseron, 2008).

La relation entre les dispositifs didactiques et/ou pédagogiques et la maîtrise de l'écriture implique un ensemble de questions sous-jacentes auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans ce travail :

- Quelle est la contribution des modèles didactiques de l'écriture à la conception efficace des dispositifs didactiques sur l'écriture et la complexité de son processus ?
- Est-ce que les enseignants débutants ou expérimentés s'appuient explicitement dans leurs pratiques de classe sur des modèles didactiques (acquis en formation initiale/continue, par le discours de la recherche en didactique du français) ou se livrent-ils à des pratiques spontanées et improvisées ?
- Quels obstacles les enseignants rencontrent-ils dans la mise en œuvre des dispositifs didactiques sur l'écriture ?
- Comment les modèles didactiques de l'écriture influencent et façonnent-ils l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'écriture saisie, à la fois, dans sa complexité et dans la spécificité des différents types et genres d'écrits ?
- Quels savoirs ? Quelle(s) activité(s) et quel(s) support(s) pour quelle(s) écriture(s) ? Quel(s) outils(s) pour quelle(s) situation(s) de/ production(s) d'écrit(s) ? Quelle « écriture(s) pour quelle pratique sociale(s) ?
- Comment conjuguer écriture/évaluation individuelle et écriture/évaluation collective pour améliorer la qualité des écrits produits ?
- Comment partir de certains textes singuliers et subjectifs des lecteurs-scripteurs pour aller vers une approche dialectique plus complexe de textes ?
- Quelles modalités d'évaluation mettre en place pour rentabiliser la conception des dispositifs didactiques et leurs incidences sur l'appropriation de l'écriture ?

Afin d'éviter l'enfermement de l'enseignement de l'écriture dans des dualismes didactiques/pédagogiques qui contraindraient à choisir noir ou blanc pour enseigner/ apprendre l'écriture, cet article propose des repères théoriques et méthodologiques en vue d'une didactique éclectique, qui veut prendre à chaque modèle ce qu'il a de pertinent pour préparer et planifier un enseignement et une évaluation efficaces de l'écriture.

Dans cet article, nous commencerons par passer en revue certaines références théoriques et questions afférentes à la recherche et à la transposition didactique de l'écriture. Ensuite, nous présenterons et analyserons notre réflexion à travers une expérience d'enseignement de l'écriture menée auprès d'étudiants inscrits en premier cycle universitaire. Nous concluons par la proposition de quelques pistes susceptibles d'améliorer le rapport des chercheurs, professeurs et des étudiants à l'écriture en contexte d'enseignement supérieur.

## **2. Méthodologie**

La recherche-action à laquelle nous affilions ce travail ne jouit pas d'un statut très favorable dans le monde universitaire. On lui concède même parfois celui de parent pauvre de la recherche. En revanche, nous pensons que l'apport de l'innovation pédagogique devrait être manifeste grâce à un va-et-vient entre les pratiques enseignantes et l'analyse de celles-ci, à la récursivité entre différentes acceptions théoriques et l'ancrage de ces éléments dans un nouveau contexte d'enseignement/ apprentissage. Précisons que le principe de toute recherche-action est qu'une

action d'enseignement ou de formation peut être source de connaissance, réinvestie dans l'action en cours. Le bénéficiaire de l'action menée est alors l'intervention didactique elle-même.

Notre approche est davantage qualitative : nous tâcherons de répondre à des questions indissociablement liées à une réflexion didactique et aux pratiques enseignantes de l'écriture. Nous nous positionnons épistémologiquement comme partie prenante de l'action d'enseigner.

Nous puisons ainsi notre problématique de recherche dans de réelles pratiques de la langue française en situation d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Nous accordons une place privilégiée à l'évaluation de ces pratiques dans la perspective d'en réinvestir la description et les effets ultérieurement. Ainsi, le premier bénéficiaire de la présente recherche est notre pratique enseignante (avec les choix didactiques et pédagogiques qu'elle implique). Les autres praticiens de l'enseignement y trouveront éventuellement, et selon leur motivation, les spécificités du dispositif que nous mettons en œuvre pour justifier et opérationnaliser nos choix et réflexions pour enseigner à « mieux écrire ».

### **3. Transposition didactique et contextualisation de l'enseignement de l'écriture en contexte universitaire marocain**

La transposition didactique est le processus arbitraire et subjectif qui se manifeste par une transformation adaptative d'un objet de savoir dit « savant » à un objet à enseigner et (enfin) d'enseignement (Astolfi *et al.*, 1997 ; Chevallard, 1991 ; Conne, 1986).

Cette activité serait une transformation perpétuelle du savoir à enseigner, dans sa forme originale. Ce dernier étant souvent non adapté au niveau des apprenants et non contextualisé pour leur être strictement et efficacement livré. Le langage utilisé par les chercheurs d'une discipline donnée ou le code utilisé par les spécialistes est parfois inaccessible et non compréhensible dans sa forme brute. Le discours du savoir savant n'est pas transparent et ne peut être compris tel quel par l'élève, comme le souligne Bkouche (1999, p.23).

Afin de rendre plus accessible son enseignement, l'enseignant structure son objet en unités d'enseignement, isole et /ou associe certaines notions, réorganise les éléments, tout en les retirant du contexte où ils ont pris leur origine, leur sens et leur relation ou leur emploi, pour les placer finalement dans un nouveau contexte de formation adapté à un groupe bien déterminé. « Il y a toujours restructuration du contenu à des fins pédagogiques », comme le précise Saint-Onge (1993, p. 103, dans Karwera, 2012). Non seulement les transformations qu'effectue l'enseignant créent une nouvelle structure des connaissances, elles en modifient en même temps l'importance relative, la genèse des contenus de savoirs et leur présentation (Perrenoud, 1998). Bkouche (1999) utilise le terme d'« ersatz de sens » pour souligner les mutations, la modification de sens que subit le contenu du savoir à enseigner lorsque l'enseignant sélectionne les parties à proposer aux élèves. Le processus est didactique en raison de la nécessité de trouver des règles à cette transposition pour son adéquation à la structure même du savoir et son acquisition dans les modalités qui tiennent compte des processus d'enseignement-apprentissage (Astolfi *et al.*, 1997).

L'enseignant est dans cette relation didactique lorsqu'il interroge les contenus disciplinaires afin de trouver le meilleur chemin pour la construction des connaissances. Cette relation didactique

génère les méthodes d'enseignement et les pratiques enseignantes au bout du compte (Saint-Onge, 1993). Elle permet également à celui qui transpose un savoir de finaliser sa transformation ou son adaptation dans une forme plus « apprenable ».

Théoriquement, et à considérer l'apport des concepts et les modèles didactiques à la formation des enseignants, le travail de ces derniers, dans sa quotidienneté ne consiste pas à appliquer systématiquement ou mécaniquement le programme (Apple, 2000; Tardif et Lessard, 1999) [10]. Les enseignants sont amenés à s'approprier et à adapter les éléments du programme en fonction de la réalité scolaire/universitaire qui caractérise leur enseignement. Ainsi, ils analysent et interprètent ce qui est proposé à l'enseignement, ce qu'ils enseignent et ce qui s'apprend, et décidant des objectifs à poursuivre, ils refaçonnent, réorganisent et planifient des situations d'enseignement et d'apprentissage selon la représentation qu'ils construisent sur les savoirs/ savoir-faire à enseigner. Ce processus d'interprétation « se traduit concrètement par des choix d'enseignement et des stratégies pédagogiques » (Tardif et Lessard, 1999). À partir des éléments prescrits du programme, les enseignants identifient les points qu'ils jugent importants, selon leur entendement, et désignent finalement les contenus de savoirs à proposer aux élèves (Conne, 1986). En d'autres termes, ils partent de l'ensemble des contenus à enseigner, prescrits dans le programme, et isolent certains objets d'enseignement. Tardif et Lessard (1999) décrivent ce travail en ces termes : « les enseignants n'appliquent jamais entièrement et parfaitement les programmes, ils les adaptent et les transforment en fonction des situations concrètes du travail quotidien ».

#### **4. Enseignement de l'écriture : modèles didactiques et pratique(s) de l'enseignement/ évaluation de l'écriture**

##### **4.1. La notion de « modèle didactique »**

Un modèle didactique est le résultat de la contribution de plusieurs acteurs : la société par les commandes qu'elle exprime, l'institution par ses instructions officielles ; la recherche pédagogique, elle-même tranchée, fournissant des modèles et des griefs ; les enseignants enfin, par leurs pratiques réelles dans des milieux de formation hétérogènes. Dans ce qui suit, nous tâcherons de présenter schématiquement quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture en vue de mettre en exergue des finalités de pratiques volontairement stylisées. Nous procéderons à une appréciation de ces modèles à travers un questionnement qui prend en compte une hétérogénéité de facteurs de/ à la construction d'un seul modèle didactique pour l'enseignement/ apprentissage de l'écriture à l'université.

En prenant le contre-pied des pratiques d'enseignements traditionnels de la rédaction, (Bucheton et Chabanne, 2002) ont mis l'accent sur la pratique, sur les liens lecture-écriture et sur le rôle des réécritures. Aussi distinguent-ils quatre modèles didactiques pour catégoriser les différents savoirs linguistiques proposés à l'enseignement de l'écriture sous ses différentes formes et les ressources exigées auprès des praticiens de l'écriture, selon les consignes et les visées qui conditionnent le processus de l'écriture.

La présentation linéaire des quatre modèles didactiques proposés par (Bucheton et Chabanne, 2002) suggère des repères épistémologiques et méthodologiques pour la transposition et la contextualisation de l'enseignement de l'écriture.

**Modèle de la rédaction** : l'écriture est un exercice qui consiste à encoder une pensée qui lui préexiste. Cette tâche obéit à une suite d'opérations, collecter les idées et du le vocabulaire lexicale, préparer le plan, produire une première version (le brouillon), le recopier au propre après l'avoir corrigé. L'attention est accordée à l'imitation d'un schéma d'écriture et au respect de cette progression méthodique, favorisée par la modularité des savoir-faire.

**Modèle de l'expression écrite** : une batterie d'exercices d'écriture diversifiés dont le principe est que la fréquence des jeux naturels d'écriture permet d'activer les capacités d'expression offertes par l'écrit et amènerait naturellement l'apprenant à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, l'intervention de l'enseignant se limite dans le guidage des apprenants pour qu'ils corrigent leurs textes. L'apprenant, lui, et tout en étant motivé par ce qu'il veut exprimer, se sent mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser.

**Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée** : la valeur ajoutée de ce modèle est celle de dépasser les limites du modèle précédent : les difficultés de faire avancer les apprenants au-delà des premiers jets. L'objectif du modèle de la production de l'écrit est d'aider les apprenants à réfléchir sur les différents processus rédactionnels et à utiliser les outils de relectures évaluatives d'améliorer les propriétés linguistiques, textuelles et discursives des textes produits.

**Le modèle du sujet écrivain et des écrits intermédiaires** : l'accent dans ce modèle est mis sur l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du sujet. En écrivant, le sujet écrivain donne du sens au monde, en organise les significations, tisse des liens entre ce qu'il est et ce qu'il sait.

Force est de constater que chacun de ces quatre modèles se construit sur la base des insuffisances de ceux qui le précèdent. De même, cette classification nous apprend que chaque modèle didactique de l'enseignement de l'écriture accorde un intérêt particulier à une dimension de l'activité scripturale.

Ainsi, et eu égard à la complexité de l'écriture, il est évident que les pratiques réelles d'un enseignant sont toujours plus composites. Elles mêlent à parts variables les modèles qui pourraient exister, qu'on ne trouvera jamais purs, et qu'on ne peut opposer les uns autres de manière exclusive. Chacun a ses justifications, ses avantages, mais aussi ses limites.

Pour un cadre conceptuel approprié de l'enseignement/ apprentissage de l'écriture, nous considérons que la construction des modèles didactiques est orientée par des questions dont la finalité principale est d'assurer l'intelligibilité des dispositifs didactiques sur l'écriture et pratiques enseignantes qui s'y attachent. Le questionnement didactique ci-après essaie d'en rendre compte.

- Quel est le sens et quelle est la fonction de l'écriture/ l'écrit dans nos sociétés ?

- Comment les enseignants et les étudiants se représentent l'écriture ?
- L'écriture est-elle un moyen ou une fin en elle-même ?
- Comment pourrait-on en tant qu'enseignant améliorer le rapport des apprenants à l'écriture ?
- Comment nos apprenants apprennent-ils à écrire ? et comment leur apprendre à acquérir les différentes fonctions de l'écriture ?
- Parallèlement, comment devrait-on amener nos apprenants à écrire à l'abri des représentations négatives qu'ils ont de l'écriture ? Comment procéder (du point de vue didactique et pédagogique) pour les aider à dédramatiser les déficits linguistiques qui les mettent en situation d'insécurité psycho-sociale ?
- Comment instrumenter l'évaluation pour améliorer la qualité des écrits des apprenants, et réguler les stratégies d'apprentissages et les méthodes d'enseignement ?

#### 4.2. Pratique(s) de l'enseignement de l'écriture

Sans prétendre à l'exhaustivité du questionnement ci-dessus, nous estimons que la réflexion qu'il véhicule permet, au moins, de cadrer notre pratique en tant qu'enseignant et chercheur intéressé par le développement de la compétence d'écriture auprès des apprenants en contexte universitaire. Aussi, ces mêmes questions entre autres, motivent nos choix didactiques et pédagogiques, et régulent nos transformations des savoirs disciplinaires en vue d'adapter les finalités de l'écriture aux mutations sociétales.

Par ailleurs, l'analyse des savoirs, savoir-faire et des pratiques scripturales, essentiellement en contexte universitaire, met en jeu une triple différence dont il importe de prendre la mesure :

- Différence entre les pratiques d'enseignement-apprentissage et toute forme de contrôle, de prescription ou d'ingénierie ;
- Différence entre intervention didactique focalisée sur l'écrit comme produit et l'écriture comme processus ;
- Différence avec deux ensembles théoriques, intéressés *indirectement* par l'objet construit par la didactique de l'écriture : celui des théories de référence possibles des savoirs et savoir-faire (langue, texte, discours, littérature, lecture, écriture...) (Halté, 1992).

Il semble bien qu'une partie de la spécificité des choix didactiques réside dans leur pertinence sociale. Celle-ci tient tout autant à leur prise en compte des fonctionnements et des dysfonctionnements disciplinaires enregistrés sur le « terrain » qu'à leur contribution possible à leur analyse et à la construction de pistes d'amélioration potentielles. Ce qui constituerait, sans doute, le supplément de valeur de la recherche action en didactique des langues.

C'est dire que le travail de remodelage (que les enseignants opèrent chacun avec ses références, ses repères méthodologiques et conceptuels) explique que les contraintes de la transmission auraient des incidences sur les savoirs enseignés. Chevallard (1991) appellera un « texte du savoir », avec une fragmentation de la discipline à enseigner en unités compatibles avec la façon dont « le temps des études » est scandé en années, semestres, semaines et périodes de la « grille horaire ». Il y a inévitablement adaptation aux temps et aux espaces disponibles,

à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur, aux impératifs de l'évaluation.

## **5. Du produit rédigé au processus rédactionnel**

La didactique du français a tout à gagner à considérer les acquis des modèles didactiques et à les associer aux travaux de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive ; notamment les descriptions des capacités et compétences des sujets scripteurs et rédacteurs et leur accompagnement en vue de l'amélioration de leurs écrits. Le processus comprend les indications à suivre, les ressources grammaticales, textuelles et discursives à mobiliser au fur et à mesure de la mise en texte.

Par ailleurs, le rapport à la langue dans les écrits est façonné par le point de vue des étudiants (moyens linguistiques appropriés et nécessaires à la réalisation des textes) et celui des enseignants (savoirs enseignés, censés être appris et convertis dès lors en critères d'évaluation). D'un point de vue pédagogique, l'enseignement de l'écriture, et à l'instar des enseignements des autres disciplines, est souvent tiraillé par deux courants principaux. Le premier courant prône un modèle transmissif du savoir, par le maître, d'une manière organisée, et formalisée, à un élève récepteur selon un schéma béhavioriste pour lequel « apprendre c'est répéter, reproduire ».

A contrario, la conception « constructiviste » de l'apprentissage de l'écriture accorde une place importante aux opérations cognitives de l'apprenant dont la tâche est d'aller au-delà de ce qu'on lui a enseigné et de construit du sens par des éléments linguistiques suffisantes et variés. Du point de vue pratique, le constructivisme a suggéré un véritable changement de l'enseignement normé de l'écriture (l'écrit), en proposant une nouvelle conception de l'apprenant qui prend en charge des rôles et postures différentes selon la singularité des activités proposées par l'enseignant en classe et les contraintes que présuppose chaque situation d'écriture (Plane, 2003). Le constructiviste privilégie l'activité du sujet apprenant à travers la construction progressive des savoirs sur l'écriture et l'appropriation de cette activité dans ses étapes et dans sa complexité. Pour expliciter cette complexité, Hayes et Flower (1981) distinguent trois étapes que le scripteur met en œuvre pour écrire un texte : la planification, la mise en texte et la révision.

La planification est une réflexion sur la mobilisation du matériel nécessaire à la réalisation d'un écrit en fonction de situation didactique de l'écriture. La mise en texte correspond au travail de disposition portant sur les moyens langagiers destinés à l'encodage du sens. Ayant planifié sa pensée, le scripteur procède dans un troisième temps, par un ensemble d'actions réflexives à la révision de son texte, en soumettant ce dernier une évaluation à priori et en y apportant les corrections nécessaires. Le rôle de scripteur se voit dédoubler par la posture de lecteur-évaluateur : le texte planifié et mis en texte subit dès lors des lectures et des modifications en vue de son amélioration par des effets de lecture et d'interprétation. Ces trois opérations peuvent soit se succéder, soit être réalisées simultanément (chez les scripteurs experts le plus généralement).



## **6. Des choix didactiques pour un dispositif didactique de l'écriture**

### **6.1. Questionnement de la situation de l'enseignement/ apprentissage de l'écriture**

Dans ce qui précède nous avons fixé que la pratique professionnelle des enseignants en matière de didactique de l'écriture est déterminée par des représentations empiriques qui ne sont pas fondées (nécessairement) sur la contribution des concepts et modèles didactiques à l'enseignement/ apprentissage de l'écriture. En revanche Apprendre à se questionner (avant et après le cours) sur les spécificités épistémologiques et méthodologiques) des modèles didactiques peut aider l'enseignant à se situer, à légitimer ses conceptions mais aussi à en voir les limites, prendre conscience de scénarios possibles que l'on n'avait pas imaginés. Les stratégies d'apprentissage explicitées par les apprenants au fur et à mesure de l'activité scripturale sont très formatrices dans le sens où elles servent d'indicateurs de motivation pour les nouveaux projets de travail. Cet outil peut être utilisé en auto questionnement mais peut aussi servir à questionner les pratiques des collègues, considération prise de la diversité de leurs champs disciplinaires.

Une réflexion sur les choix didactiques et pédagogiques (à partir des soubassements scientifiques et méthodologiques des modèles didactiques) ne devrait pas négliger les différentes stratégies d'apprentissages des apprenants. Ces stratégies ont comme origine « un sens de responsabilité » et par leur dimension « cognitive », elles reflètent « l'état de l'apprentissage (saisie, révision, actualisation) » (Benelazmia, 2002). Une bonne réflexion didactique qui cible le développement de la compétence scripturale devrait contourner la complexité de la transposition didactique (en situation d'enseignement/ apprentissage de l'écriture). Ainsi ce questionnement devrait intégrer le croisement de plusieurs approches privilégiant le texte en tant que résultat de plusieurs opérations plus ou moins complexes, de connaissances déclaratives (savoirs) et procédurales (savoir-faire) sans pour autant négliger les variables psycho-cognitives et sociolinguistiques afférentes au sujet scripteur et à la spécificité de la situation d'écriture.

À partir de cette réflexion, nous sommes en mesure d'opérationnaliser notre conception de l'enseignement de l'écriture. Selon cette conception, On peut améliorer durablement le rapport à l'écrit des élèves si on les fait écrire souvent, beaucoup, de manière diversifiée et en les mettant en situation de réfléchir de différentes manières sur les fonctions de l'écrit et sur le sens des activités d'écriture qui leur sont proposées.

### **6.1. Un éclectisme méthodologique inspiré par les modèles didactiques**

Notre intervention didactique porte sur un cours intitulé « *pratiques orales et scripturales* » programmé en premier cycle d'universitaire au profit de la filière « Études françaises et éducation ». Nous sommes conscient que nous avons affaire à deux domaines distincts (l'oral et l'écrit), mais nous estimons qu'ils sont interdépendants et les activités qui en découlent ont en commun la construction de sens et la prise en charge des contraintes culturelles et psychocognitives, avec les ressources langagières que ces contraintes nécessitent pour qu'elles soient surmontées.

Nous gardons à l'esprit que les étudiants et les jeunes diplômés sont souvent confrontés à une sorte d'insécurité scripturale : le code écrit qu'ils s'efforcent de s'approprier les fait penser à une langue étrangère (le français). En réaction, ils se sentent étrangers à cette langue. C'est pourquoi nous adhérons à la réflexion de M. Dabène (1991) selon laquelle la représentation positive et la motivation font partie intégrante des savoirs à transposer/ construire à partir des repères suggérés par les modèles didactiques pour le développement la compétence scripturale.

À cet égard, notre intervention veut bien que le rapport à l'écrit soit établi d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité, en relation avec la vie intellectuelle, mais aussi personnelle, sociale et professionnelle. En fait, c'est à partir de cette perception que nous essayons de générer une contribution personnalisée de l'enseignement de l'écriture, soi-disant une contribution à l'innovation pédagogique en milieu universitaire. Cette innovation sera efficiente si elle est en mesure d'accompagner les réformes de l'enseignement et répondre davantage à la commande sociale.

Nous faisons des faiblesses de langue et d'expression un prétexte pour proposer des exercices de remédiation et/ ou de créativité. A ce sujet, les travaux d'écriture réalisés par les apprenants constituent une entrée possible pour l'étude de notre pédagogie. Lorsqu'il s'agit de travaux corrigés par le professeur, ils offrent de plus une ouverture sur la relation didactique.

C'est dans ce sens que nous réglons le rythme de notre enseignement notionnel et méthodologique de l'écriture. Nos brèves interventions sont axées sur les compétences de base : diminuer la longueur du texte, limiter le nombre de types de phrases, fournir le début de l'histoire ; reprendre une histoire à travers le point de vue d'un personnage ou de son propre point de vue).

L'écriture réflexive réalisée individuellement ou en dyades accompagne l'écriture littéraire, philosophique, historique, etc. L'écriture heuristique devient ainsi un moment fort pour l'appropriation des contenus disciplinaires : ceux de la langue, la littérature, l'histoire et la civilisation françaises.

Les connaissances plus ou moins approfondies qu'ont les étudiants sur les genres des discours et les types de textes servent de déclencheurs de situations variées d'écritures. L'objectif essentiel fixé est de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'élaborer des outils favorisant les apprentissages. L'exploitation des prérequis des étudiants (compensés et complétés par des notions clés de la didactique l'écriture) favorise ainsi l'acheminement et la canalisation appropriée des capacités scripturales. Celles-ci sont représentées comme de plus en plus complexes quand elles sont verbalisées, commentées et ajustées pour qu'elles deviennent porteuses de sens . Cet aspect de notre intervention didactique est conforté dans le prolongement de (Dabène, 1991), selon qui la maîtrise de l'écrit suppose précisément une connaissance et une compréhension des spécificités de l'écrit qualifiées de « compétences méta-scripturales »

Différents types de données langagières nécessaires à l'opérationnalisation de l'écriture sont à l'ordre du jour : l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire (de phrase, de texte), l'organisation de la pensée, le style, la créativité, la rhétorique, la ponctuation, etc. Supportées par des textes

et des images à lire, ces données sont exploitées dans des postures de lecture plus ou moins élaborées, avant qu'elles ne fassent l'objet de reconstructions didactiques collectives élaborées en classe.

Cet aspect du dispositif didactique place les étudiants dans des situations qui leur permettent d'exercer une pensée critique et créative au coût de procédés linguistiques, textuels et discursifs variés et appropriés. Dans ce contexte, les étudiants ont un maximum d'occasions pour communiquer leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions par des situations de communication d'écriture et d'évaluation des écrits produits par leurs pairs. Les différentes remarques fonctionnent dès lors comme des aspects et des critères collectés et organisés pour un projet collectif de grille d'auto/évaluation.

La dimension pédagogique de cette activité complexe est illustrée par la conversion des étudiants (depuis une posture d'apprenant) à des sujets scripteurs qui, ayant regagné confiance en leurs capacités, font bénéficier ceux dont les écrits sont problématiques d'un ensemble d'appréciations thématiques et formelles. Chaque séance, les étudiants se donnent rendez-vous (avec nos exhortations : ils apprennent, par les critiques de leurs pairs, à lire et à écrire des productions personnelles qui s'appuient sur différents supports.

Par ailleurs, au fur et à mesure que les étudiants prennent conscience du coût de la clarté, de la lisibilité et de l'intelligibilité, ils s'efforcent de coopérer avec les lecteurs potentiels de leurs productions écrites, ils y injectent ce qui est simple, beau et ce qui a un sens moins coûteux à l'étape de l'évaluation. Les stratégies d'écriture déployées par les étudiants installent ces derniers dans une situation de concours et leur font oublier les situations de devoir sur table, avec le complexe du vide que leur inspirent les dimensions et la blancheur de la feuille.

## **Conclusion**

Les Interventions didactiques de chaque enseignant peuvent être analysées et interprétées à la lumière d'un certain nombre de repères théoriques et d'arguments fondant des choix didactiques plus ou moins pertinents. L'examen du comment l'acte complexe d'écrire est transposé se base sur les pratiques déclarées et constatées avec tout le contenu latent des gestes posés et des pratiques d'évaluation des apprentissages.

Telles sont les étapes qui ont guidé l'analyse de certains repères théoriques et pratiques pour expliciter notre réflexion et notre expérience d'enseignement de l'écriture à l'université. La connaissance de quelques modèles d'enseignement de l'écriture nous permet d'appréhender ces modèles avec des réserves, si non avec l'hypothèse de considérer d'autres variables plus ou moins inhérentes à l'acte d'écrire.

Préférant transposer moins les savoirs et les contenus sur l'écriture, nous acceptons de guider notre intervention par notre réflexion qui pourrait se transformer en un objet de recherche. Celle-ci ne tardera pas à alimenter nos pratiques d'enseignement et d'enrichir nos outils d'évaluation.

Le questionnement que nous avons ainsi proposé permet d'indiquer que l'exploration des pratiques enseignantes en écriture vise à décrire comment l'acte complexe d'écrire est représenté, transposé, effectivement enseigné et appris, abstraction faite des contraintes auxquelles est confrontée chacune de ces étapes. La contribution de cette étude se situe à deux niveaux :

- Du point de la pertinence scientifique, l'enseignement de l'écriture étant un domaine touffu, il semble important de tenter l'identification de quelques éléments pouvant servir de piliers à sa construction théorique et pratique. L'étude se propose d'amorcer une dynamique de critique perpétuelle des méthodes d'enseignement des différentes disciplines en vue de produire des savoirs stratégiques utiles en matière d'arrimage entre les savoirs disciplinaires et les compétences transversales : les dernières sont au service des premiers, or ceux-ci ne peuvent pas se passer de l'écriture ;
- Cette étude se veut aussi une contribution à la documentation de la réalité scolaire et universitaire. Il s'agit particulièrement de s'informer sur les arguments didactiques des choix des enseignants sur le contenu à construire et d'analyser si les caractéristiques du programme et des contenus d'enseignement conditionnent la transposition didactique du savoir à enseigner.

À l'issue de ce travail, Il devient dès lors permis, de s'interroger sur la pertinence didactique de cette conception, et sur les incidences d'enseignement-apprentissage qui devraient l'accompagner et la suivre.

## Références bibliographiques

- Apple, M.- W. (2000). *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions*. Paris : De Boeck.
- Benelazmia. A. (2002). *Stratégies d'apprentissages et évaluation du système d'enseignement. Cas de l'enseignement secondaire au Maroc*. Thèse de Doctorat, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V, Rabat.
- Bkouche, R. (1999). *De la transposition didactique. Didactiques, 4*. Document accessible à l'adresse < <http://casemath.free.fr/divers/tribune/didactic.pdf> >.
- Brunel, M. et Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement. *Pratiques*, 171-172.
- Chabanne J.-C. et Bucheton D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.-C. Chabanne (dir.). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Versailles : Delagrave/CRDP.
- Chevallard, Y (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie d'un exemple de la transposition didactique* (2e éd.). Grenoble : La pensée sauvage.
- Conne, F. (1986). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève.

- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9–22
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forum Lecture* 3. En ligne : <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>.
- Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation.
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture, enseignement ou apprentissage ? *Pratiques*, 137/138, 79-96.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 487-514.
- Plane, S. (dir.) (2003). L'écriture et son apprentissage à l'école primaire. *Repères*, 24-25.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.