

AVANT-PROPOS

PRATIQUES ET L'ÉCRITURE

En mars 2002 s'est tenu, sous l'égide de l'INRP, en association avec les IUFM de Grenoble et de Midi-Pyrénées ainsi qu'avec les universités de Lille 3, de Metz et de Paris 5, un colloque international intitulé « L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique ».

Les actes de ce colloque font l'objet d'une double publication :

- le numéro de décembre 2002 de *Repères*, qui rassemble les communications spécifiquement ou principalement consacrées au premier degré ;
- le présent numéro de *Pratiques*, qui regroupe les interventions portant sur le second degré (collège et lycée).

Des problèmes de place nous ont contraints à différer la publication de trois communications qui paraîtront sous la forme d'un dossier dans le n° de juin 2003 de *Pratiques* (« Didactique de valeurs »). Il s'agit des exposés de J.-L. DUFAYS et B. KERVYN, de C. MASSERON et d'A. PETITJEAN, respectivement intitulés : « Quels usages du stéréotype dans l'enseignement du secondaire ? » ; « Justifications, jugements, valeurs et constructions d'énoncés dans les corpus de seconde » ; « Histoire de l'écriture d'invention au lycée : enjeux, contenus et valeurs ».

Pour l'heure, dans ces quelques pages d'introduction au numéro, nous souhaiterions, dans un premier temps, mettre le colloque en perspective en retraçant à grands traits l'histoire de la réflexion menée dans *Pratiques* sur l'écriture, sa théorisation, son enseignement et son apprentissage.

Dans un second temps, en guise de présentation du numéro, nous dégagerons les grandes lignes qui structurent les recherches présentes sur la didactique de l'écriture telles qu'elles ressortent du colloque.

Un peu d'histoire

Les années 70 ont vu naître et grandir des revues consacrées spécifiquement à l'enseignement du français (*Le Français Aujourd'hui*, *Bref*, *Pratiques*) qui partagent le fait d'avoir été à la fois critiques et constructives en matière d'enseignement de l'écriture.

C'est ainsi que dans l'éditorial du n° 5 de *Pratiques* (Février 1975), on dénonce les carences de l'enseignement dit « traditionnel » de l'écriture, analyse critique que l'on retrouvera mais approfondie dans les numéros 20 (article de J. Ricardou, 1978), 26 et 29, respectivement intitulés « Ecrire en classe » et « La rédaction ? ».

On y souligne aussi l'intérêt et surtout les limites des pratiques dites « modernistes » (jeux d'écriture) que les manuels de l'époque commencent à diffuser.

Au niveau propositionnel, il s'agit, pour l'essentiel :

- de transposer les savoirs en matière de linguistique textuelle et de sémiotique littéraire sous la forme d'un enseignable portant sur les procédés formels, qu'ils concernent les aspects locaux ou globaux de la textualité (cf. n° 11/12 (1976) ; 13 et 14 (1977) pour le récit ; n° 15/16 (1977) ; n° 24 (1979) pour le théâtre) ; n° 21 (1978) ; n° 39 (1983) pour la poésie) ;
- de mettre en œuvre des démarches et des activités (écriture longue et en projet) susceptibles de favoriser l'acquisition et le développement de la compétence scripturale des élèves. (cf. les numéros 26, 27, 29 et 36 et plus tard l'article de C. Masseron dans le n° 66, juin 1990).

Avec le n° 49 (mars 1986), on introduit dans le champ de la didactique du français les modèles des processus rédactionnels qui ont l'intérêt de mettre l'accent sur les activités du *sujet-scripteur*.

Désormais, en dehors de l'article de J.-F. Halté (n° 61, 1989), proposant une modélisation intégratrice du *savoir-écrire*, vont cohabiter ou parfois s'interpénétrer, selon les articles, deux tendances dominantes :

- des études plutôt linguistiques, qu'elles exportent des théorisations consacrées à la cohésion textuelle (n° 85, 1995), aux types et aux genres textuels (la liste est trop longue !) ou aux relations textuelles (n° 42, 1984 et n° 67, 1990) ;
- des approches plus processuelles de l'écriture, qu'elles s'intéressent à la genèse des écrits (n° 49), à la réécriture (n° 105-106, 2000) et plus récemment aux rapports à l'écriture et aux images du scripteur dans son texte (n° 113-114, 2002).

Au fil des pages et des années, *Pratiques* aura attiré l'attention sur la nécessité de reconfigurer la discipline (centration sur la production et la réception des discours oraux et écrits ; solidarités entre lecture et écriture (n° 86, 1995) ou langue et production de textes, comme l'attestent de nombreux numéros) et sur les gains didactiques d'une conception holistique du *savoir-écrire* comme un tout dynamique et complexe d'usages, de représentations, d'opérations et de savoirs.

Pratiques se sera aussi ingénieré tant à opérationnaliser les exercices officiels (dissertation, commentaire, résumés) qu'à inventer d'autres pratiques scolaires d'écriture (écritures longues (n° 36, 1982), ateliers d'écriture, (n° 61, 1989 et n° 89, 1996) écrits méthodiques (n° 79, 1993)).

Pratiques enfin, dans une période plus récente, a entrepris de mieux connaître l'histoire de la discipline et plus particulièrement de l'enseignement de l'écriture tel qu'il a évolué depuis la fin du 19^e siècle.

Les nouveaux programmes (premier et second degrés) ont fini par prendre en considération une part des recherches en matière de didactique de l'écriture, accentuant, de ce fait l'obsolescence des concours de recrutement du second degré, en la matière.

Il reste à la recherche, combien même ce qui se joue sur la scène scolaire est complexe, à mieux comprendre et analyser les possibilités de réussite et surtout les causes des échecs en matière d'acquisition du *savoir-écrire*.

Le colloque

Les interventions de S. PLANE, principal maître d'œuvre du colloque, et responsable de l'ouverture du colloque et celle de B. SCHNEUWLY qui a bien voulu jouer le rôle de témoin soumettent à la réflexion collective des interrogations transversales concernant l'évolution de la didactique de l'écriture. Les propos de l'une et de l'autre se rejoignent heureusement. S. PLANE, sur la base des projets de communication identifie des problématiques émergentes en DDE, tandis que B. SCHNEUWLY intègre ces problématiques dans une réflexion qui englobe la didactique du français toute entière et met l'accent sur des difficultés fondamentales, qui, sans être nouvelles, sont insuffisamment traitées jusqu'ici, comme par exemple les articulations entre *apprentissage, développement et enseignement* en matière d'écriture.

Ce souci de la DDE, de son état et de ses problèmes, se retrouve autour de la question des modèles. Dispose-t-on d'un ou de « modèles » de la DDE ? De tels outils sont-ils nécessaires, utiles, opératoires ? La question est sujette à controverse : le « modèle » des processus rédactionnels (C. GARCIA-DEBANC M. FAYOL) qui a connu ses heures de gloire en didactique du français, s'il fut l'occasion de développer une collaboration intéressante entre psycholinguistique et didactique, saurait d'autant moins apparaître comme un modèle de DDE qu'il ignore, entre autres, les questions de B. SCHNEUWLY rappelées ci-dessus. Y. REUTER plaide pour la poursuite de l'entreprise de formalisation en soulignant la nécessité de l'inclure dans la formalisation plus exhaustive de la matière. J.-F. HALTÉ constate que l'abondance de biens en matière d'écriture et la difficulté extrême à modéliser un objet qui dépasse les tentatives réductrices, condamne la DDE à servir, paradoxalement, le « bricolage didactique » élitiste pratiqué par les enseignants les mieux formés et les plus déterminés. Il engage la communauté à réfléchir au renforcement des enseignements de savoirs en matière de langage et donc d'écrit, dans le cadre de la reconfiguration disciplinaire en cours.

Les travaux que nous convoquons maintenant témoignent des lignes de force des recherches actuelles et indiquent parfois la manière dont le « paradigme » de la DDE bouge. L'écriture n'a plus comme parangon unique l'écriture de fiction littéraire (J.-F. HALTÉ). Ses rôles fonctionnels – la trace, la gestion de la mémoire de travail, le rôle cognitif dans l'apprentissage... – sont de mieux en mieux reconnus et pris en compte (I. DELCAMBRE). Le jeu compliqué de l'oral et de l'écrit en interaction « naturelle » dans les séquences didactiques est appréhendé (E. NONNON) et conduit à une révision disciplinaire, encore une fois, autour d'une approche intégrée du langage. Les pratiques nouvelles – dont les *TICE* – induisent des relations inédites à l'écrit, et dans certains cas, un mode de production qui fait bon marché des partitions traditionnelles entre écrit et oral.

L'évolution du paradigme théorique est une chose, la manière dont enseignants et élèves conceptualisent l'écrit (et la production d'écrit) en est une autre. Ce thème est abordé plus ou moins frontalement par les études centrées sur les représentations ou sur la notion de « rapport à ». Comme souvent, ces études ont le mérite de conforter des impressions ou des intuitions et, les objectivant, permettent d'assurer des projets d'intervention. Ainsi, le constat de l'écart considérable qui existe entre les ambitions des programmes en lecture et écriture et les conceptions des élèves de ZEP qui se focalisent très fortement sur la norme linguistique (D. MANESSE), peut-il amener à réviser des stratégies didactiques. Encore la modestie didacticienne doit-elle être totale tant l'inertie du système éducatif paraît grande : si l'enquête citée pointe le décalage entre élèves et programmes, cette autre (J. LAFONT-TERRANOVA), menée à propos des enseignants, marque l'écart entre leurs conceptions de l'écrit figées sur l'expression-communication – mots d'ordre présents dans les I.O. depuis les années 70 – et les préconisations didactiques modernes rattachant l'écrit et sa production à la communication

certes, mais aussi, entre autres, aux fonctions cognitives ou mémorielles. Une troisième étude (C. BARRÉ-DE MINIAC) fait ressortir trois positionnements d'élèves différents selon qu'on les interroge dans le cadre scolaire sur l'écriture personnelle, professionnelle ou scolaire.

Si les études représentationnelles vont souvent des représentations aux productions en suggérant plus ou moins nettement l'explicativité des unes, E. BAUTIER et C. DONAHUE procèdent à l'inverse. Leurs contributions mettent l'accent sur des logiques de production telles qu'on peut les appréhender en étudiant des copies argumentatives. Rien de manichéen, de simple, dans la construction d'une « position discursive » opératoire qui apparaît toujours comme le compromis négocié de tensions entre des logiques hétérogènes.

L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage et de pratique de l'écriture. Ce constat n'a rien de nouveau. Il était fait, il y a quelque temps, sous les auspices de l'insécurité scripturale chères à D. Bourgain et M. Dabène. Il est intéressant de voir revenir le thème de manière positive, au travers, par exemple, de la pratique d'enfants africains écrivant à une radio et exploitant, ce faisant, les apprentissages scolaires (M.-J. BERCHOUX). Ces écritures extrascolaires (M.-C. PENLOUP) font-elles retour dans la classe et ces pratiques ont-elles – doivent-elles avoir ? – une incidence sur la DDE ? L. SZAJDA-BOULANGER pose la question au terme provisoire d'une recherche sur les « écritures créatives » suscitées au sein du collège, mais si implicantes, si peu normées, que leur intégration dans une DDE ne va pas de soi. Il est clair, de manière plus générale, que nos connaissances sont actuellement encore insuffisantes sur les articulations entre pratiques personnelles, pratiques sociales et pratiques scolaires. A cette partition classique, d'ailleurs, il convient d'ajouter les écritures professionnelles mentionnées par C. BARRÉ-DE MINIAC (citée plus haut), mais surtout par A.-C. OUDART qui s'interroge sur la transférabilité des enseignements classiques dans le domaine professionnel et souligne à quel point le monde professionnel est porteur de normes et utilisateur de genres qui n'ont qu'un rapport approximatif avec les préconisations de la DDE scolaire.

La DDE est aussi une discipline d'intervention. Au delà des situations de production, le retour, en classe, sur les textes produits est un moment de l'apprentissage du *savoir-écrire* ou à tout le moins un des moments essentiels de la conceptualisation de l'écrit. L'outil proposé par M.-L. ELALOUF et J. KERAVERN est tout à fait original : la banque de données qu'elles proposent stocke des manières de faire utilisées par les élèves et les explore sous le double rapport de la pertinence en langue et en texte. Réflexion grammaticale et production de textes se rejoignent (enfin) de façon non artificielle. J. MAGNE étudie un moment de réécriture d'un texte argumentatif. La didactique générale trouve à s'inscrire là, au travers du jeu des interactions et des problèmes de dévolution didactique. L'étude retrouve la problématique générale du contrat didactique, mais pointe aussi la difficulté spécifique à la didactique de l'écrit, de dissocier les problèmes rédactionnels des problèmes référentiels.

Jean-François HALTÉ, André PETITJEAN