

Université Batna 2
Faculté des Lettres et Langues Étrangères



Département de Français

Module : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Niveau : DEUXIÈME (2^{ÈME}) ANNÉE MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Enseignant : Dr MOHAMMED AMINE BELKACEM

Courriel: m.belkacem@univ-batna2.dz

ANNÉE ACADÉMIQUE : 2020/2021

AVERTISSEMENT :

Ce texte tient généralement compte des rectifications de l'orthographe française reconnues par l'Académie Française et les instances francophones compétentes.

Pour plus d'informations :

<http://www.orthographe-recommandee.info/>

Table des matières

| | |
|--|----|
| AVERTISSEMENT : | 2 |
| AVERTISSEMENT : | 2 |
| Introduction | 4 |
| I. La compétence : définition et caractéristiques..... | 6 |
| II. Les deux composantes de la compétence | 9 |
| a) La composante déclarative de la compétence..... | 9 |
| b) La composante procédurale de la compétence..... | 11 |
| III. La complexité de l'activité d'écriture..... | 12 |
| IV. Les différents modèles de la compétence écrite..... | 15 |
| 1. Modèle linéaire (unidirectionnel) de Rohmer (1965)..... | 15 |
| 2. Modèle de Moirand : quatre composantes (1979)..... | 17 |
| 3. Le modèle de Hayes et Flower (1980)..... | 20 |
| 4. Le modèle DIEPE (1995)..... | 24 |
| 5. La compétence scripturale, Michèle Dabène (1991)..... | 29 |
| V. Les différents modèles didactiques de l'écriture..... | 34 |
| 1. Le modèle de la Rédaction..... | 34 |
| • Principes..... | 35 |
| • Méthode..... | 36 |
| • Exercice : | 36 |
| • Évaluation : | 37 |
| 2. Le modèle de l'expression écrite | 38 |
| • Principes et fonctionnement..... | 40 |
| • Avantages..... | 40 |
| • Évaluation..... | 41 |
| 3. Modèle de la Production d'écrit | 43 |
| • Conception | 44 |
| • Évaluation..... | 45 |
| • Principes et fonctionnement..... | 45 |
| 4. Le modèle du sujet écrivain..... | 47 |
| 5. L'atelier d'écriture..... | 50 |
| Pour aller plus loin | 53 |
| Références bibliographiques..... | 54 |

Introduction

Apprendre une langue étrangère exige du sujet-apprenant l'appropriation de toutes les composantes des deux compétences, orale et écrite. Parler de compétence en langue (étrangère) c'est parler en fait de quatre composantes ou disons quatre niveaux à la fois : Écouter / PARLER/ LIRE / ECRIRE.

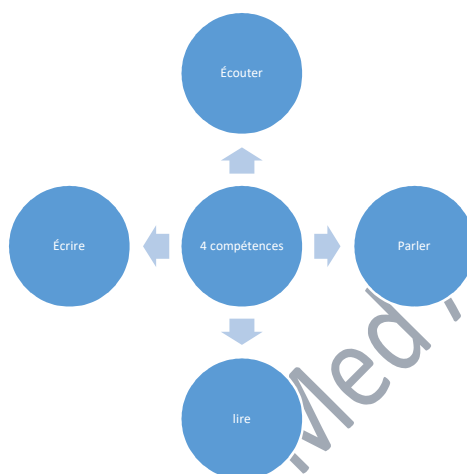


Figure 1 : Les quatre compétences en classe de langue

Le présent module s'intéresse à l'écrit, en production notamment. L'écrit en réception (lecture) fera l'objet d'un autre polycopié.

Partant, l'étudiant inscrit en master 2, option Didactique des Langues Étrangères, trouvera quelques éléments de réponses quant aux questions suivantes :

- C'est quoi écrire ?
- Pourquoi écrit-on ?
- À quoi sert l'apprentissage de l'écrit ?
- Comment écrit-on ?
- Quels sont les processus qui entrent en jeu

- en écriture ?
- Comment doit-on enseigner l'écrit ?
- Qu'est-ce que « la compétence écrite » ?
-

Ainsi, le concept de « compétence » sera présenté et décrit en premier lieu sous différents angles afin de permettre à *l'étudiant futur enseignant* de mieux appréhender « la compétence écrite ». Tout d'abord, sous l'angle descriptif et théorique opposant composante déclarative et procédurale, puis sous un autre angle *didactico-pédagogique* faisant appel à des modèles qui ont tenté de décortiquer tous les processus à l'œuvre dans l'activité d'écriture. Le dernier axe s'intéresse aux différents modèles didactiques de l'écriture que tout enseignant doit connaître afin de diversifier non pas uniquement ses connaissances mais davantage ses pratiques et techniques de classe.

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

I. La compétence : définition et caractéristiques

Nous avons jugé utile de commencer tout d'abord par essayer de décrire et de cerner la notion de compétence, ce qui nous aidera à mieux décrire et cerner la *compétence écrite appelée aussi scripturale*.

En effet, la compétence, synonyme de capacité et d'aptitude, désigne dans une acception générale la capacité ou l'aptitude d'exécuter une tâche. La notion de compétence (ré) apparaît comme objet scientifique dans le cadre des travaux de Chomsky sur la linguistique générative. Elle fait son apparition en opposition à une autre notion, à savoir la performance. Par *compétence*, Chomsky (cité par Dolz, Ollagnier, 2002) désigne les aptitudes et capacités réelles d'un individu qui sont sujettes à son potentiel biologique. Tandis que la performance est la réalisation concrète de la compétence, c'est-à-dire le comportement observable et mesurable. Dolz et Ollagnier (2002) avancent en outre qu'en Éducation, la notion de compétence reflète les nouvelles orientations épistémologiques de l'École moderne. Ainsi, « elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme "acteur", "différent" et "autonome" ».

Pour Perrenoud (1999a :47), la compétence « se présente d'abord comme une excellence virtuelle, autrement dit comme la capacité latente, intériorisée, de faire certaines choses réputées difficiles ». La compétence est donc l'aptitude du sujet à mobiliser des ressources¹ dont il dispose à un moment donné, dans le but d'exécuter et de résoudre une tâche-problème. Les ressources en question englobent les

¹Notamment cognitives, l'aspect moteur ne sera pas discuté ici.

connaissances (ou savoir) et la capacité à les orienter et mobiliser avec pertinence (savoir-faire).

Dans ce sens, Perrenoud (1999b) souligne que la compétence permet de faire face à des situations complexes en construisant des réponses adaptées, en temps réel, et non préprogrammées, «une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».

La définition de Perrenoud précise également que la mobilisation des connaissances adéquates suppose tout d'abord la capacité d'identifier clairement et correctement le problème à résoudre. Faute de quoi, l'apprenant ne sera pas en mesure de mobiliser les bonnes connaissances ni d'ailleurs à les mettre en œuvre.

Dans le même ordre d'idée, Jonnaret (2006 :33) souligne que la compétence suppose la mobilisation des ressources que possède l'apprenant, à un moment donné de sa scolarité, en fonction d'une intention particulière, dans le but de résoudre pertinemment et efficacement une situation-problème qui définit son contexte. Dès lors, « une compétence est donc orientée par une *finalité* qui la détermine et une *situation* qui la contextualise ». Dès que les deux paramètres sont déterminés, l'apprenant procède au tri des connaissances qui seraient, selon lui, les plus adaptées à la situation-problème à laquelle il est confronté.

En définitive, la compétence est subordonnée aux ressources dont dispose l'apprenant au moment de la réalisation de la tâche ainsi qu'aux différentes contraintes qui en découlent. Elle « renvoie à un agir "juste" en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action » (Crahay, 2006). C'est certainement cette réalité qui a poussé Romainville (2009) à définir la compétence comme « un savoir vivant » par opposition au « savoir mort » ou à la connaissance inerte. Ce savoir vivant est l'« ensemble articulée de ressources diverses (savoirs/savoir-faire et attitudes) que la personne compétente est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème ».

Pour conclure, nous reprenons à notre compte le passage suivant de Bruner (cité par Bange, Carol, Griggs, 2005 : 37) : « Parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du *savoir comment* plutôt que simplement du *savoir que* ». Autrement dit, la compétence est l'aboutissement voire la concrétisation de l'articulation consciente et surtout raisonnée entre le savoir déclaratif et le savoir procédural.

II. Les deux composantes de la compétence

Nous avons vu lors de l'essai de définition de la compétence que les acceptions que véhiculent l'une ou l'autre des définitions apportées tournent autour de deux composantes : « déclarative » et « procédurale ». Il est question maintenant de préciser en quoi consistent ces deux composantes.

a) La composante déclarative de la compétence

Le savoir ou la composante déclarative de la compétence « *correspond à une connaissance théorique et verbale. Elle appartient à l'ordre du discours et du langage et est décontextualisée.* » (Minder, 1999). Partant de là, la composante déclarative est constituée par l'ensemble des savoirs « théoriques ». L'exemple qu'on fournit souvent pour se rapprocher de cette notion demeure les définitions que nous proposons les différents dictionnaires.

Ce savoir déclaratif, peut s'étendre jusqu'au point d'englober l'expérience personnelle de l'individu, des modèles de comportement, échec ou succès : « *Le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet.* » (Bange, P, Carol, R, Griggs, P, 2005 : 37).

Concernant l'univers de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, cette composante rassemble tous les savoirs théoriques propres à la langue-cible, qu'un apprenant possède à un moment donné de sa scolarité.

Ainsi, cette composante qui répond à la question « savoir que... » peut être acquise par deux manières : la première est dite « formelle », intervient au moment des apprentissages scolaires en milieu institutionnel. La seconde « inductive » peut avoir lieu dans l'environnement immédiat de l'apprenant (milieu extrascolaire). Faut-il souligner que le français continue à avoir une place assez importante dans la société algérienne. La production littéraire et scientifique en est témoin².

² Relativement à l'orthographe, la composante déclarative de la compétence orthographique concerne deux types de faits (M. FAYOL, P. LARGY, 1992). Sera classée en premier « la maîtrise de l'orthographe des mots » ou connaissances spécifiques relatives à la langue-cible. La maîtrise des règles de la relation phonie/graphie connue sous l'appellation du « système de conversion phonographique » est l'essence de ce premier type. *Sesietunexomplkonvinkon*. Cet exemple reflète une réalité signalée précédemment qui a contribué grandement à complexifier le code orthographique français ; le choix que doit opérer l'apprenant de FLE entre les différentes graphies notant le même son et inversement la seule graphie qui notent plusieurs sons. C'est pourquoi l'apprenant est contraint de « photographier » l'image du mot ; savoir que « apocalypse » à titre d'exemple s'écrit avec un seul « p » et un « y » non un « i ». Les mots photographiés sont répertoriés dans le « lexique mental » qui est chargé de stocker les différentes entrées en les organisant dans « un réseau faisant ressortir les liaisons analogiques entre certaines familles de mots ». De plus, connaître comment s'écrit « dent » va non seulement faciliter la tâche à l'élève pour écrire « dentiste » mais va amoindrir considérablement le coût cognitif de la réalisation graphique qu'il est appelé à transcrire. Le second type de faits concerne « la connaissance de règles morphosyntaxiques ». En français, les graphèmes, en plus de la notation des sons, sont chargés de marquer la relation qu'entretiennent les mots entre eux au sein d'une phrase. En d'autres termes, les lettres de l'alphabet servent encore à marquer le nombre, le genre ainsi que les flexions verbales sur les mots qui possèdent une partie variable selon le contexte. C'est dans ce sens que l'apprenant doit mémoriser la règle selon laquelle le nom ou l'adjectif au pluriel doivent prendre le « s » final. La difficulté pour les apprenants réside dans la multitude d'exceptions que comptent les règles du français. En définitif, « *Les connaissances déclaratives sous tendent une grande part de nos compétences orthographiques, en particulier en ce qui concerne l'orthographe dite d'usage* » (M. FAYOL, P. LARGY, 1992). Il est question ici de la mémorisation des mots et des règles ; la composante déclarative de la compétence orthographique englobe donc par le biais d'un travail remémoratif perpétuel les mots pris hors contexte (orthographe d'usage) et les règles qui régissent les parties variables de ces mots ces mots employés dans un énoncé (règles morphosyntaxiques).

b) La composante procédurale de la compétence

La composante procédurale ou savoir-faire est définie comme étant « *le faire [qui] permet l'action sur l'environnement et la solution de problèmes* » (Minder, 1999). Elle représente la concrétisation de la compétence déclarative ou encore son aspect matériel. L'auteur du passage ci-dessus enchaîne en démontrant les deux façons à travers lesquelles cette composante est censée se manifester. La première s'inscrit sous le volet moteur (savoir nager), la deuxième façon concerne l'aspect cognitif (savoir lire par exemple). Le premier aspect ne sera pas discuté ici.

En effet, la composante procédurale, répondant à la question « savoir comment... » ne peut fonctionner qu'à l'aide d'informations ou de savoirs théoriques. Les connaissances déclaratives constituent le matériau sur lequel repose tout ce que l'apprenant est appelé à réaliser comme tâche³.

³Relativement à l'orthographe, les connaissances procédurales « renvoient à la *mise en œuvre effective et non plus à la "simple mémorisation" de règles telles que celle de l'accord du verbe avec le sujet ou du participe passé avec le Cod* » (M. FAYOL, P. LARGY, 1992). Cependant, les savoirs relatifs à l'orthographe, emmagasinés en notre mémoire, bien qu'ils soient indispensables ne pourraient à eux seuls manifester notre habileté orthographique. Cette dernière est assurée par la conversion de ces connaissances dans un cadre qui s'inscrit dans la compétence générale d'écriture. Pour ce faire, le scripteur se trouve obligé de construire ses propres méthodes et stratégies pour garantir un écrit sain. Les méthodes mnémotechniques suggèrent par exemple d'adopter la stratégie consistant à relire son travail en remontant de la dernière phrase du texte. (FRIPIAT, 1997 : 11). Le savoir-faire orthographique soulève quelques problèmes que le scripteur doit en prendre pleinement conscience. M. FAYOL et P. LARGY les rassemble en trois difficultés majeures :

- La première difficulté est celle liée à « leur acquisition ». Surtout lorsqu'il s'agit de la nécessité d'apprendre les multitudes d'exceptions que comptent les règles régissant l'écriture française en plus de la complexité de certaines règles essentielles. Ce qui va rendre l'appropriation mais aussi et surtout l'automatisation lente, difficile et cognitivement coûteuse.
- La deuxième réside dans son « déclenchement à bon escient. ». Le passage à la concrétisation de la compétence suit la règle générale : Condition → action. Or, l'apprenant doit résoudre le problème qui lui est posé (fait graphique) après l'avoir neutralisé. Si on prend comme exemple, l'accord d'un participe passé conjugué avec « avoir » et précédé par un Cod. Dans un cas pareil, avant de mobiliser les savoirs théoriques pour faire appel à la règle régissant ce type d'accord, il devra avoir tout d'abord l'aptitude à isoler le Cod et sa place dans la phrase.
- Le troisième problème que soulèvent les connaissances procédurales réside dans « leur maintien en activité ». Si par exemple le Cod se trouve éloigné du verbe, la procédure déjà déclenchée doit

III. La complexité de l'activité d'écriture

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants.

Selon Pierre LARGY « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).* »

Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus expérimentés. À leur tour, les idées doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) *les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte* ». À en ajouter la charge de la hiérarchisation continue des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen.

Parallèlement à la gestion de ces nombreuses opérations, le scripteur doit procéder à la mise en forme de son texte. Il est à signaler que la hiérarchisation et l'organisation

continuer à chercher la résolution du problème : « *[elle] doit être maintenue active tant que de nouvelles conditions parmi lesquelles son exécution ne sont pas remplies* ». Ce maintien ne va pas sans provoquer d'autres difficultés, entre autres la surcharge cognitive qui résulte de la concentration du scripteur pour résoudre cette difficulté et qui va influencer son rendement orthographique final, car au bout du compte, s'il parvient à réussir ce type d'accord, le pourcentage d'échec sur d'autres types d'accords ou sur la forme lexicale de quelque mots demeure élevé.

En revanche, ces nombreuses difficultés peuvent être atténuées par différents moyens. À commencer par l'automatisation, allégeant la charge cognitive et aidant à garder l'attention mobilisée le plus longtemps possible. La réalisation de quelques activités en même temps (écrire en marquant l'accord du déterminant avec le nom par exemple) serait un outil à la portée de la majorité des apprenants et qui, à son tour, aiderait à conserver leurs ressources cognitives. L'adoption d'une stratégie est une autre manière qui puisse garantir et assurer une communication saine. Le sujet écrivant peut évacuer le « *toiletage orthographique* » en dernier lieu après la recherche d'idées, la planification et la rédaction.

des idées peuvent être remises en question au moment même du passage du brouillon au travail achevé. Les critères que la présente opération doit remplir sont regroupés sous deux niveaux : « microstructure » et « macrostructure ».

Concernant le premier niveau, le scripteur doit évoquer les mots, à travers lesquels ses idées seront traduites et qui sont regroupés dans le « lexique mental » qu'il s'est construit. Une fois les mots choisis, on passera à l'agencement de ces mots dans des structures phrastiques. Seront regroupés dans le second niveau, le niveau de langue, les styles (direct / indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tout autre élément susceptible de travailler la cohérence du texte.

À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi « (...) *en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite* ».

On voit donc à quel point l'activité d'écriture nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles immenses où la gestion de l'orthographe par exemple n'aurait pas l'importance requise d'autant plus que le trac qui accompagne tout examen pèse négativement sur le rendement final des apprenants.

Partant, nous reprenons à notre compte le passage suivant de Cuq et Gruca (2002: 184) qui explique et démontre encore une fois la complexité de l'activité d'écriture :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ».

La tâche de l'enseignant formateur demeure ainsi déterminante, de par la complexité de l'activité d'écriture d'une part et du fait que cette dernière constitue « un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux chez l'utilisateur quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter » (Dabène, 1987 : 64).

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

IV. Les différents modèles de la compétence écrite

Les modèles dont il est question ici visent à comprendre le fonctionnement, l'organisation, les mécanismes et les processus à l'œuvre dans toute activité d'écriture.

1. Modèle linéaire (unidirectionnel) de Rohmer (1965)

Ce modèle serait l'un des premiers modèles à avoir analysé le processus d'écriture chez (des anglophones⁴).

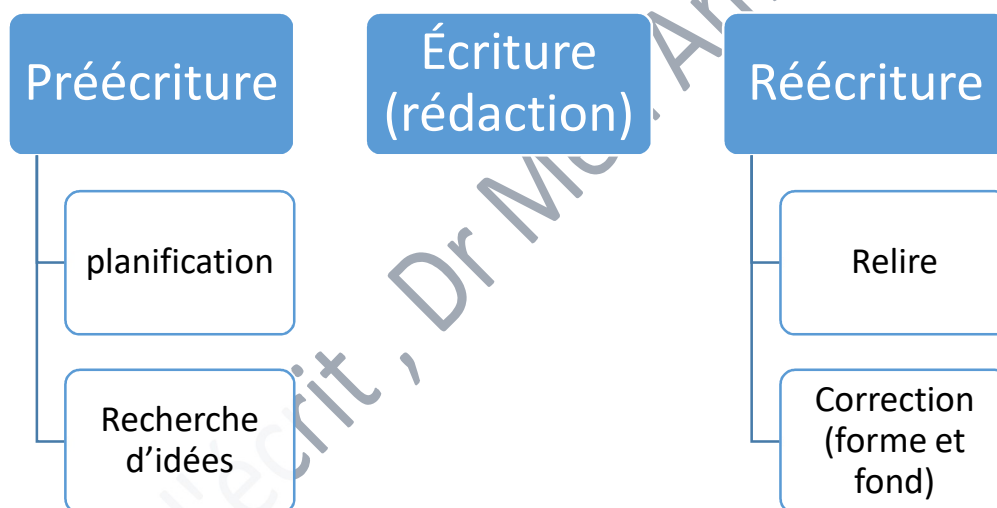


Figure 2 Représentation schématique du modèle linéaire

Comme le démontre la figure, le modèle de Rohmer prévoit trois étapes essentielles distinctes les unes des autres : la Préécriture, l'écriture, la réécriture. Ces activités s'enchaînent dans ce même ordre, « centré sur des listes séquentielles » (Cornaire, Raymond, 1999 : 27)., d'où l'appellation modèle **unidirectionnel** où le scripteur se trouve obligé de respecter l'ordre, sans aucun retour en arrière. La PRÉÉCRITURE est la première étape de tout projet d'écriture, le scripteur rassemble ses idées, les classe

⁴ Élaboré en 1965 auprès d'adultes.

et opère une planification de son projet. La deuxième étape est celle de la RÉDACTION proprement dite, avec une mise en forme du texte. La dernière étape RÉÉCRITURE est un moment de relecture, de révision où le scripteur peut apporter des corrections de forme et de fond à son texte (Viet Anh, 2011).

Néanmoins, nous pouvons d'emblée comprendre et admettre les reproches majeurs formulés à l'égard de ce modèle qualifié de simpliste (Hayes et Flower, cités par Gaonac'h D, 1999) et de réductionniste : l'activité d'écriture étant interactive par définition où le scripteur réussit à produire des énoncés suite aux nombreux allers-retours entre les étapes susmentionnées qui se chevauchent et s'imbriquent.

En dépit des limites de ce modèle, ignorant et / ou écartant les aspects cognitifs intervenant dans ce genre d'activité, il a permis de mettre en place les premiers jalons de la conceptualisation de la production écrite, nécessaire pour comprendre les différents processus à l'œuvre en écriture, notamment chez les scripteurs débutants ou novices.

2. Modèle de Moirand : quatre composantes (1979)

C'est un modèle que tout étudiant, futur enseignant et/ ou formateur en fle notamment doit connaître voire même maîtriser car il est destiné initialement et directement aux apprenants de français dans un contexte exolingue. Il se présente avec quatre composantes que la figure suivante représente :

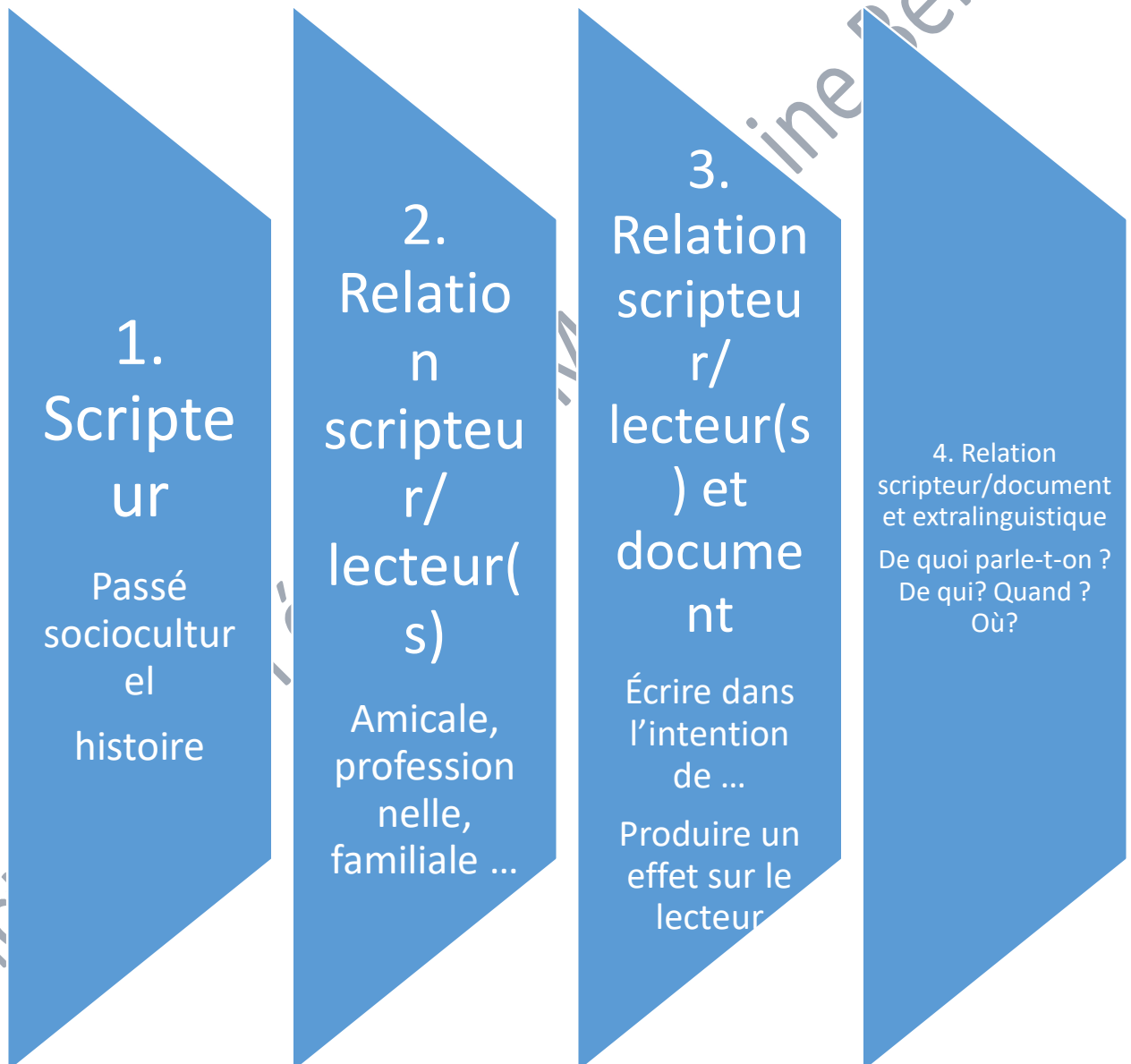


Figure 3 Re^présentation schématique du modèle de Moirand

Le scripteur affronte l'écrit avec son histoire, son vécu, son passé mais aussi son présent socioculturel qui peuvent avoir des répercussions sur le projet d'écriture. Les aspirations et objectifs d'appartenir au groupe social à qui il emprunte (ne serait-ce que momentanément le temps du cours) le code linguistique. Sophie Moirand (1979 : 9) confirme ainsi que « le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé Socioculturel et ses connaissances ».

La relation scripteur / lecteur aborde sous un angle plutôt didactique l'image ou le profil de l'éventuel lecteur, ce qui amène le scripteur à s'adapter, à adapter son style, lexicale, et tout ce qui peut aider à lever tout équivoque. Ainsi, l'image ou la représentation de l'autre influe directement sur l'écrit. Rédiger une lettre à son supérieur obéit donc à un protocole bien déterminé, différent de celui qui régit un écrit amical (courriel ordinaire, invitations, etc.)

La relation SCRIPTEUR LECTEUR DOCUMENT reflète l'utilité de ce dernier qui est rédigé dans un objectif bien déterminé, une intention claire le caractérise. Ainsi, le scripteur écrit un texte qui, normalement, devrait avoir un effet sur le lecteur, le choix de la forme dépend énormément de l'effet escompté sur le lecteur.

Relation scripteur/document et extralinguistique : Le produit linguistique est influencé par le référent qui répond aux questions suivantes : de qui parle-t-on ? de quoi parle-t-on ? quand ? où ? ces différentes questions déterminent en effet le sous-jacent référentiel du texte, son fonctionnement, son orientation, etc.

L'originalité du présent modèle réside dans la mise en relief de la fonction sociale, sa prise en compte lors d'un écrit et ce qu'elle peut engendrer comme interactions sociales et socialisante entre le scripteur, son produit (avec ses objectifs et son encadrement) et son lecteur. Cette dimension ne peut qu'être au service du bon déroulement de la communication. Cette dernière, précisons-le est au centre du présent modèle qui vise -à travers les différentes relations établies entre le scripteur (émetteur), le destinataire, le document (lieu et moment)- à mettre en place/éclairer tous les paramètres de la situation de communication. Lors des séances destinées à l'écrit, l'enseignant devra donc veiller à clarifier tous les paramètres concernant la communication écrite car au bout du compte « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (Moirand, 1990 : 21).

Par ailleurs, l'intégration des facteurs sociaux en classe de langue (interactions sociales) motiverait davantage les apprenants et les amèneraient à améliorer leur réussite. Nous dirons enfin qu'un « bon texte est une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur » (Viet Anh, 2011).

3. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive, il est élaboré au début des années 1980 à partir de nombreuses expériences conduites sur des anglophones adultes à l'instar du modèle de Rhomer (1965, voir supra). Ce modèle met l'accent quant à lui sur l'interaction non pas uniquement sociale mais entre les différentes étapes de production réalisation du texte.

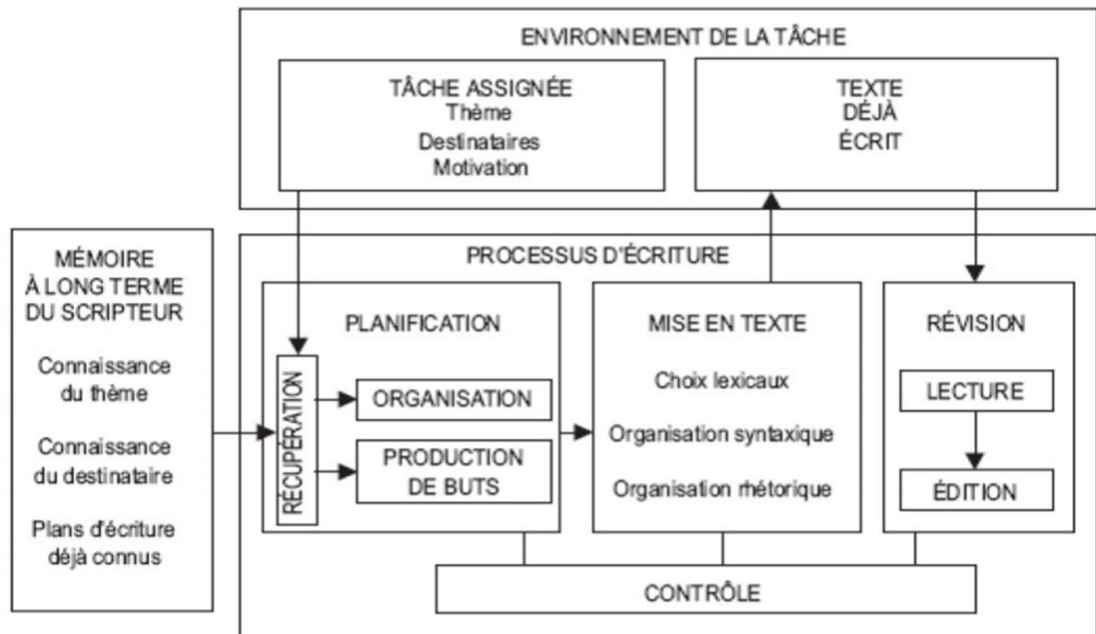


Figure 4 Représentation schématique du modèle de Hayes et Flower

Didactique

Comme le laisse voir le schéma, Hayes et Flower ont tenté de présenter et décrire les différents processus à l'œuvre dans le projet d'écriture. Les principaux objectifs des concepteurs du présent modèle peuvent se résumer en trois points :

1. Identifier les processus rédactionnels
2. Identifier les origines des difficultés et de l'échec en écriture
3. Améliorer la réussite des apprenants en écriture en mettant en place les conditions favorables.

Le schéma représentatif du modèle laisse voir clairement le caractère non linéaire (contrairement à Rhomer) du processus d'écriture, les étapes entretiennent une relation dans divers sens, avec une focalisation sur l'aspect cognitif caractérisant l'opération ou activité d'écriture. Chacune des étapes au nombre de trois dont il est question ici peuvent à tour de rôle occuper le premier plan cognitif pendant un certain moment de l'écriture ou s'imbriquer les unes dans les autres.

Garcia-Debanc et Fayol (2002) résume bien ce modèle en affirmant :

« On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur »

Trois grandes composantes donnent forme à ce modèle :

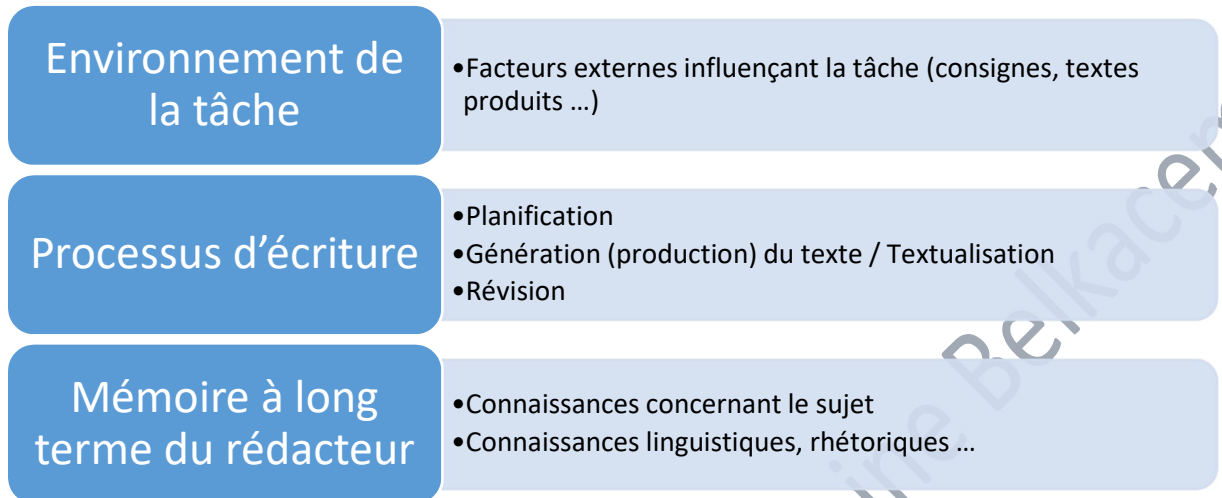


Figure 5 Les trois composantes du modèle de Hayes et Flower

1. Environnement de la tâche :

Inclut tous les facteurs externes influençant la tâche (consignes, thèmes, destinataires, etc.) et peuvent même toucher à la motivation du scripteur de par l'effet qu'ils peuvent produire sur lui. Une fois créé, le texte produit ou en cours de production, devient lui-même objet externe au processus.

2. Processus d'écriture

Englobe les quatre opérations suivantes :

- a) Planification
- b) Génération (production) du texte ou textualisation
- c) Révision
- d) Contrôle

3. Mémoire à long terme du rédacteur

Englobe toutes les connaissances et expériences du scripteur de type déclaratif et procédural à commencer par celles en rapport avec le sujet ou la thématique, les connaissances linguistiques, rhétoriques :

- Tout type de règle régissant l'écrit dans la langue cible ;
- Tout type de plan ou de cadre d'écriture (dissertation, commentaire composé, texte explicatif, descriptif, argumentatif, etc)

La mémoire à long terme est sollicitée tout au long du processus notamment pour réinvestir ou réexploiter d'anciennes expériences ou connaissances et les mettre au service du projet en cours.

Contrairement aux modèles précédents et comme nous avons pu le constater dans cette présentation, le modèle de Hayes et Flower a mis l'accent sur l'importance de l'aspect cognitif ou disons les processus cognitifs à l'œuvre dans tout projet d'écriture, écartés ou peu étudiés jusqu'ici. Notons enfin que Hayes et Flower ont mis en place en 1996 un modèle actualisé à la lumière des dimensions affectives et sociales qui n'ont pas été abordées précédemment.

4. Le modèle DIEPE (1995)

Ce modèle, mis en place par une équipe de recherche belge, tient compte de la complexité de la production écrite dans le cadre de l'approche par compétences. Il est le fruit de nombreuses expériences sur des francophones d'Europe et d'Amérique.

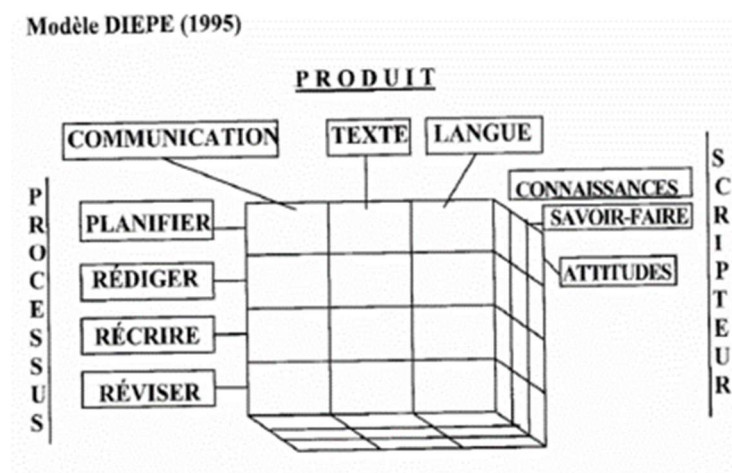


Figure 6 Représentation schématique du modèle DIEPE

Le schéma présente les trois composantes de l'activité d'écriture, à savoir le SCRIPTEUR, le PRODUIT et le PROCESSUS. L'originalité de ce modèle réside dans la prise en compte du facteur ATTITUDES qui concerne -au même titre que les connaissances et les savoir-faire- le scripteur. Les attitudes concernent en effet le comportement du scripteur face à la tâche et au produit, sa motivation, ses représentations, etc. (Viet Anh, 2011).

Partant, ce groupe définit la compétence à écrire comme étant « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite. » Par ailleurs, « ces trois éléments de la compétence à écrire affectent le scripteur en tant que sujet personnel. Ils se rapportent aux principaux aspects du texte à produire et sont susceptibles d'intervenir à des moments différents du processus de sa production. » (Groupe DIEPE, 1995 : 26).

La figure suivante détaille davantage ce modèle tridimensionnel :



Figure 7 Composantes essentielles du modèle DIEPE

La première composante présentée en l'occurrence SCRIPTEUR inclut comme nous l'avons signalé précédemment les connaissances déclaratives du rédacteur, ses connaissances procédurales ou savoir-faire ainsi que ses attitudes (voir supra).

Toutefois, (Joannert et al., p.681) précisent que « Les connaissances ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, la personne les a construites à travers ses expériences, elles lui sont propres. » autrement dit, connaissances, savoir-faire et attitudes sont internes à l'individu, au scripteur contrairement au Savoir qui lui est externe (Vincent, 2014). Ainsi, dans cette optique constructiviste, les savoirs ne sont pas figés, mais se situe à une époque donnée, dans un contexte culturel défini, et sont partagés au sein d'une communauté (Vincent, 2014).

La deuxième composante nommée PRODUIT présente également trois éléments qui sont :

1. Communication
2. Texte
3. Langue

En effet, le groupe DIEPE estime qu'« écrire, c'est produire une *communication* au moyen d'un *texte* dans une *langue* donnée » (Viet Anh, 2011). Ceci dit, le texte doit :

- Être écrit dans un objectif et une intention bien déterminés.
- Respecter les différentes contraintes textuelles (règles de cohérence et de cohésion, forme et structure du texte, type de texte, etc.)
- Respect des règles lexicales, grammaticales, orthographiques, etc.

La dernière composante appelée PROCESSUS inclut quatre opérations :

1. Planification,
2. Écriture,
3. Réécriture,
4. Révision

Il est à noter que ces quatre moments se rapportent tous aux trois éléments composants PRODUIT à savoir **la communication, le texte et la langue**.

La planification, comme son nom l'indique, peut se placer en tout début, sauf que le scripteur peut faire des allers-retours pour revoir son plan intégralement ou partiellement. Cette étape vise :

« D'abord l'aspect *communication* : précision des objectifs, connaissance du lecteur, etc. ; recherche des informations et des idées à transmettre, choix du ton, du rythme, du style, etc. Pour l'aspect *texte*, la planification établit une structure provisoire ou déterminée et pour l'aspect *langue*, elle permet de chercher un vocabulaire, de mettre à sa disposition des ouvrages de référence linguistique, etc » (Viet Anh, 2011).

L'écriture peut être perçue comme la conversion, la concrétisation de l'étape précédente ou du moins de quelques éléments en mots, en paragraphes, en texte. Ainsi, le scripteur recourt aux aspects morphosémantiques, morphosyntaxiques, stylistiques, rhétoriques, etc. pour donner forme et sens à son texte, sa communication.

La réécriture est selon le groupe DIEPE une relecture en vue d'améliorer le texte.

Cela suppose bien sûr une lecture analytique qui permet au rédacteur de revoir des parties, supprimer des mots ou expressions, les remplacer, permuter ou reformuler éventuellement. Cette opération peut même, le cas échéant, déboucher sur une réorganisation du texte.

La révision est selon DIEPE un moment de vérification, de contrôle partiel ou total du texte afin de déterminer des carences, insuffisances, etc⁵.

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

⁵ Cette opération est à nos yeux très difficile à séparer de la réécriture qui peut permettre au scripteur de procéder aux mêmes opérations.

5. La compétence scripturale, Michèle Dabène (1991)

Ce modèle didactique de la compétence scripturale proposé par Dabène demeure - à nos yeux- l'un des modèles les plus complets reflétant *tous* les aspects de l'activité scripturale (y compris l'aspect orthographique, peu ou prou étudié jusqu'ici). Ainsi, avant de décrire le modèle proposé par Dabène, nous avons jugé utile de traiter cette compétence tout d'abord sous l'angle cognitif. Ce dernier nous apportera en effet un éclairage premier de la complexité des opérations que tout scripteur met en œuvre pour produire un écrit.

En effet, Dabène présente la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière. La compétence orale en constitue l'autre sous-ensemble. Elle (la compétence scripturale) est définie comme étant un ensemble de composante (savoir/savoir-faire/ représentations) que l'apprenant doit maîtriser afin d'exercer une activité langagière en écrit (réception ou production).



Figure 8/ Constituants de la composante *Savoir* selon la description de Dabène

Ainsi, comme l'indique la figure, les savoirs dont doit nécessairement se prémunir tout scripteur sont de quatre types : linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociologiques. Le premier type regroupe les connaissances relevant également de l'oral, il s'agit de la syntaxe, du lexique et de la morphologie. Seuls l'orthographe et la ponctuation concernent exclusivement l'écrit.

Ce savoir linguistique doit compenser l'absence de la dimension non verbale et situationnelle, présentes à l'oral. À ce propos, Dabène (1987 : 43) affirme que la compétence scripturale en production ne se limite pas uniquement au « savoir grammatical de mise en œuvre du fonctionnement de la langue mais aussi et peut être surtout la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent la coexistence du verbal et du non verbal ; du segmental et du suprasegmental ». Autrement dit, les composantes de ce premier niveau- notamment morphosyntaxique- doivent être au service de la transmission du sens ; elles doivent contribuer à la (re)construction du sens.

La composante sémiotique s'appuie sur les signes (verbaux et non verbaux) en tant que vecteurs de signification. La composante sociologique renvoie à la fonction et fonctionnement sociale du signe, au rôle qu'il remplit ainsi qu'à son emploi dans les différentes situations de communication (Dabène, 1987 : 47).

Enfin, la fonction pragmatique, reliée directement à la précédente ⁶ a trait aux « actes de paroles » incluant les différents paramètres de communication ; buts/ intentions, destinataires ...

⁶Dabène les regroupe parfois sous l'appellation de composante sociopragmatique (Dabène, 1991).



Figure 9/ Constituants de la composante *Savoir-faire* selon la description de Dabène

Les savoir-faire « manifestations opératoires observables des SAVOIRS » (Dabène, 1987 :53) quant à eux se subdivisent en savoir-faire génériques et savoir-faire spécifiques. Le premier dit aussi savoir-faire textuel regroupe tous les éléments qui, en production ou en réception, sont en relation avec la production d'idées, la structuration, la cohérence et la progression textuelle. Le savoir-faire spécifique regroupe les deux composantes *savoir lire* et *savoir écrire*. Ce dernier est défini comme étant « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » (Dabène, 1987 : 60). Cette composante est aussi dite *savoir graphier* car renvoyant directement aux capacités psychomotrices (travail de la main) et grapho-visuelles (perception/travail de l'œil). Ainsi, cette dernière composante démontre les différentes conceptions, idées, attitudes, opinions à propos de l'écrit ou à propos de sa propre compétence.

De cette description de la *compétence scripturale* telle que présentée par Dabène, il paraît encore une fois clairement que l'écriture est une activité très complexe. Ainsi, de par sa complexité, elle demeure « un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter » (Dabène, 1987 : 64).

Cette *insécurité*, qui pourrait concerner aussi bien les apprenants en difficultés que tout scripteur, est due essentiellement à la nature même de la compétence qui est en relation avec des normes de références implicites et de nature hétérogènes (Barré De Miniac, 2000 :69).

Dans le même ordre d'idées, Dabène (1987 :215) avance que « dans l'ordre du scriptural se superposent, en effet, des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social ». Ainsi, partant du poids social de l'orthographe et les représentations qu'elle véhicule⁷, l'orthographe pourrait constituer un excellent prétexte permettant à l'enseignant d'aborder la compétence scripturale en l'opposant à la compétence orale. L'orthographe étant un ensemble de signes graphiques chargés de représenter les sons de la langue, permettant également la (re)construction du sens. De ce fait, outre la prise de conscience du rôle et de la fonction de l'orthographe, l'entrée orthographique permettrait ainsi à l'apprenant de prendre davantage conscience des spécificités de la compétence scripturale. L'enjeu est donc d'instaurer, par le biais de l'orthographe, un

⁷ Les représentations ou conceptions faisant de l'orthographe une supernorme de l'écrit, un objet incontournable, tant désiré mais hélas non maîtrisé, difficile à maîtriser ou tout simplement impossible à maîtriser ont été relevées auprès d'étudiants préparant une licence de français (Kadi, citée par Amokrane, 2006 : 34).

nouveau rapport à l'écriture. L'orthographe n'étant plus une supernorme mais plutôt une norme au service de la communication.

C'est dans cette optique que doit s'inscrire tout projet de formation qui vise en premier lieu la (re)construction de la visée communicative de l'écriture chez les apprenants. Un objectif qui doit passer nécessairement par un travail de conscientisation mais aussi de (re)construction des différentes procédures et processus cognitifs à l'œuvre en écriture.

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

V. Les différents modèles didactiques de l'écriture

Cette dernière partie du cours rassemble différents modèles didactiques de l'activité d'écriture. Ils seront présentés dans un ordre chronologique.

1. Le modèle de la Rédaction

Ce plus ancien modèle semble toujours ancré dans les pratiques pédagogiques des enseignants mais aussi dans les représentations des parents d'élèves et des différents acteurs de la sphère didactique (nommée noosphère). Son caractère linéaire l'inscrit dans un rapport étroit et bien particulier entre écriture, pensée et apprentissage (Viet Anh, 2011).

Il trouve son soubassement théorique dans la rhétorique classique avec l'adage *inventio* avant *élocutio* affirmant que les idées préexistent à leur expression et ne peuvent émerger au moment d'écrire.



Figure 10 Etapes essentielles selon le modèle de Rédaction

La figure ci-dessus reprend les différentes étapes qui reflètent la conception du modèle de la rédaction. La collecte des idées qui se fait à travers le vocabulaire constitue la première *étape*, le premier moment de tout projet de rédaction. S'ensuit l'agencement de ces idées en un plan qui répond le mieux à la consigne. Dans ce modèle, le brouillon ne constitue pas vraiment une étape importante, il est réservé aux apprenants faible, maîtrisant peu ou prou l'écrit, les excellents ne doivent point l'exploiter, c'en est une activité *honteuse*. Tout compte fait, tout apprenant doit corriger ses erreurs avant de passer au propre. Cette vision linéaire et quasi mécanique de l'activité de rédaction et de lecture ne peut accepter l'émergence et l'évolution de quelques idées au moment d'écriture.

- **Principes**

Ce modèle mise sur le modèle d'apprentissage ***par imprégnation et imitation*** ; l'apprenant affrontera de manière exclusive et continue les textes des grands auteurs afin de fréquenter (et pourquoi pas maîtriser) la belle langue, les tournures correctes et normée. Dans un tel contexte, la maîtrise des normes (de tout genre social, grammatical notamment) et des règles constitue une condition *sine qua non* de l'apprentissage de l'écrit, de la rédaction et constitue par ricochet les critères exclusifs d'évaluation.

- **Méthode**

Comme nous venons de le signaler, le contact avec les auteurs de référence producteurs de la belle langue est fortement sollicité. Ce contact se fera à travers des exercices abordant l'écrit plutôt en réception (et non en production), à savoir la lecture et la récitation. Cette dernière permettra en effet à l'apprenant de mémoriser des tournures et des passages entiers en vue de les réinvestir dans les projets de rédaction.

Les différentes compétences sont travaillées et traitées dans des modules isolables appelées communément séances décrochées dédiées à tour de rôle à l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire de phrase et de texte. L'objectif étant la maîtrise d'une langue normée, correcte.

- **Exercice :**

C'est ce modèle que nous pouvons qualifier de *traditionnel* qui a donné lieu à l'exercice séculaire très connu, prisé par les uns, rejeté par les autres, il s'agit de la dictée. Cette dernière a trouvé substance et pris de l'ampleur dans ce contexte favorisant tout d'abord l'écrit, normé, relevant d'un registre bien déterminé. La dictée était donc perçue comme le tremplin permettant à l'apprenant de reproduire des formes normées, correctes, relevant de la belle langue pour réussir une rédaction.

Si cet exercice demeure toujours présent dans nos pratiques pédagogiques, le second exercice a presque disparu du paysage pédagogique, il s'agit du recopiage, qui permet selon les concepteurs de ce modèle aux apprenants de fréquenter, à l'image de la dictée, en premier lieu la belle langue mais aussi et surtout de mémoriser des tournures, passages, constructions toutes faites.

Nous pouvons constater à ce niveau que l'oral est relégué à un second plan, quand l'apprenant l'aborde, il le fait en faisant appel à l'écrit ; l'oral est une plage supplémentaire de l'écrit, autrement dit un écrit oralisé ! c'est ce qui fait dire à nombreux pédagogues et didacticiens que les apprenants scolarisés dans ce modèle parlent comme des livres, ils ne s'expriment pas et deviennent au bout du compte des compilateurs, copistes et imitateurs.

- **Évaluation :**

Nous pouvons à partir de la présentation faite jusqu'ici prévoir la *grille d'évaluation* (ou du moins ses critères) mise en œuvre par les tenants du modèle de Rédaction et qui s'intéresse en effet presque exclusivement à l'orthographe et à la grammaire. Les autres éléments évaluable à l'écrit sont traités de manière globale et secondaire à l'instar de la cohérence /cohésion textuelle par exemple.

Partant, l'évaluation à l'instar de la dictée à une époque bien déterminée, semble discriminatoire et sélective. Les classes populaires dont le vocabulaire est limité, fréquentant peu les textes de référence ne peuvent réussir une telle évaluation.

2. Le modèle de l'expression écrite

Ce modèle s'inscrit aux antipodes du modèle précédent en donnant plus de liberté à l'apprenant afin qu'il puisse s'exprimer librement à propos de sujets aussi divers que variés. En effet, les concepteurs et tenants de ce modèle reproche au modèle de Rédaction son caractère mécanique et machinal, qui ne vise qu'une reproduction artificielle, coupée de toute réalité sociopédagogique et socioéducative. L'apprenant écrit ou rédige sous l'effet de la contrainte des textes dans la plupart des cas reproduits, dans lesquels il s'efface et ne peut s'impliquer, ce qui s'avère avoir une répercussion négative sur le rendement scriptural de l'apprenant notamment novice ou débutant.

Nous avons évoqué un peu plus haut que le recours presque exclusif aux textes des auteurs connus (afin de les garder comme seul modèle de la langue à produire/à utiliser), à la dictée (évaluant non pas les erreurs ou transgressions aux normes écrites mais classant et détectant les élèves des classes populaires maîtrisant peu ou prou la belle langue et l'écriture) demeure sélective voire même discriminatoire. Prenant acte de toutes ces inégalités, ce modèle dès sa conception initiale (avec l'avènement du système Freinet, voir infra) tend à être plus égalitaire entre les élèves des différentes couches sociales (c'est le cas notamment en France).

La longue citation qui va suivre nous présente et décrit davantage ce modèle (Chabanne, Bucheton, 2002) :

« Une règle majeure de cette conception « libératrice » de l'écriture scolaire, est la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées. Le postulat est que laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit amènerait naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il suffirait de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes. L'élève intéressé par ce qu'il veut dire serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser. Il trouverait de lui-même la plupart des solutions à ses problèmes d'écriture ; il suffirait de lui en fournir des modèles par des lectures diversifiées. Il y puiserait des idées et des solutions qui devraient rendre inutiles les outils (dictionnaires et grammaires) ».

Notons également que l'expression écrite trouve ses origines dans quelques principes de la pédagogie Freinet avec son héritage sociopédagogique et didacticopédagogique ambitionnant de donner le maximum de liberté à l'apprenant, à sa parole et à sa plume c'est pourquoi nous avons eu droit à nombreux types d'exercices à l'instar du texte libre qui demeure une pratique très fréquente de textes personnels de tout genre (poèmes, récits, etc.)

Ce modèle a tenté aussi de réintégrer la variable sociale dans tous les niveaux des activités à commencer par les normes sociales qui doivent être au même titre que les normes linguistiques, orthographiques et grammaticales respectées et prise en compte dans tout projet de rédaction. L'importance du volet social est reflété par *les correspondances* ; exercice ou procédé crée en vue de donner un sens et une orientation à l'écrit mais aussi pour motiver davantage l'apprenant qui écrit et s'exprime dans une intention/objectif bien déterminés.

- **Principes et fonctionnement**

Ce modèle est mis en œuvre dans le cadre des ateliers d'écriture qui, faut-il le souligner, se base sur le travail de groupe. Outre le caractère coopératif et collaboratif que véhicule ce dernier, il donne plaisir et motivation à accomplir différentes tâches et activités notamment l'écriture. Les ateliers d'écriture permettent également aux apprenants de découvrir le texte, son fonctionnement, de dédramatiser l'écrit. Ensemble, ces derniers peuvent en effet dépasser *la phobie de la feuille blanche*, mieux affronter l'écriture, bref mieux observer et dépasser les contraintes scripturales.

Précisons ici que les ateliers d'écriture trouvent leurs origines dans les traitements thérapeutiques⁸ des prisonniers et des sujets en réadaptation, l'objectif étant de mettre en place un nouveau rapport au savoir, au monde, à soi-même afin de dépasser le stade critique que nous venons d'évoquer.

- **Avantages**

La description dont il était question jusqu'ici démontre que le modèle de l'expression écrite et par ricochet les ateliers d'écriture tentent de créer un lien positif harmonieux et *le plus heureux* possible entre le sujet et l'activité d'écriture. Cette dernière étant par essence une activité complexe, les critères de réussite étant aussi divers que variés, ce qui la rend pour l'apprenant notamment en milieu exogène une activité pénible et donc source d'échec.

⁸ Pour étayer cette question :

E. Bing, ... *et je nageais jusqu'à la page*, Paris : Ed. des Femmes, 1976.

C. Boniface & O. Pimet, *Les ateliers d'écriture*, Paris : Retz, 1992.

A. Roche, A. Guiguet & N. Voltz, *L'atelier d'écriture : éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris : Bordas, 1989.

Pratiques 61 : « Ateliers d'écriture », mars 1989.

Ce lien doit être en effet revisiter afin d'inscrire l'apprenant dans une spirale de réussite et de motivation. Ceci dit, les ateliers d'écriture ont jusqu'alors prouvé leur efficacité en impliquant davantage l'apprenant intellectuellement et affectivement :

- **Intellectuellement**, en donnant sens et forme à son écrit, la finalité et l'utilité de ce dernier ne peut qu'entraîner motivation et implication cognitive.
- **Affectivement** en créant un nouveau rapport à l'activité (et par là même au savoir), en (re) donnant goût et plaisir à affronter l'écrit, en dépassant la phobie et la crainte de l'échec, faisant ainsi sienne les activités d'imagination, d'invention, de création.. d'apprentissage.

Nous pouvons admettre finalement qu'en misant sur les échanges et les interactions, ce modèle a donné à voir une manière de réconcilier le sujet avec l'écriture.

- **Évaluation**

Puisque ce modèle s'appuie en grande partie sur les ateliers d'écriture, nous pouvons facilement admettre le fait que l'évaluation s'effectue -dans la plupart du temps- par les pairs, ce moment demeure (du moins théoriquement) un excellent moment voire même un prétexte d'échange et d'interaction à propos de critères et de contraintes scripturales. Ainsi, L'évaluation peut prendre un caractère collectif et collaboratif à l'intérieur de ces moments d'échange et de relectures.

Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON (2002) font remarquer que l'évaluation se fait plutôt par la pratique dans des situations complexes d'écriture et non à travers des exercices ou situations dirigées. En effet, les jeux d'écritures poétiques et narratives, le travail systématique de la variation, de la contrainte ainsi que tout travail productif de l'écriture provoquent de réelles situations-problèmes qui interpellent l'apprenant à propos de ses propres difficultés, carences, etc.

Dans un tel contexte, ce qui prime demeure le sujet et non le produit car l'objectif initial étant de créer un nouveau lien/rapport psychoaffectif (heureux bien sûr) avec l'activité d'écriture afin de la rendre moins compliquée (du moins sa perception et représentation) pour l'apprenant qui doit s'exprimer avec plaisir ; sans angoisse. Le processus et le produit final importent peu face à cet enjeu notamment en milieu exolingue.

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

3. Modèle de la Production d'écrit

Les tenants de ce modèle reprochent au modèle de l'expression écrite le caractère *naturel* de la progression. Ils estiment que l'apprenant ne peut s'autoguidé notamment dans une activité compliquée et complexe telle que l'écriture. En effet, laisser l'apprenant livré à lui-même ne permet pas d'atteindre les objectifs tant souhaités.

Il est également reproché à ce modèle de ne pas aider suffisamment l'apprenant dans les opérations cognitives qui accompagnent la production écrite : l'écriture demeure donc toujours un don autrement dit, on ne s'intéresse qu'aux meilleurs apprenants, bien outillés avant l'entame du processus de formation. Vu sous cet angle, le caractère sélectif de l'enseignement persiste.

Autre reproche, cette fois-ci d'ordre méthodologique et qui concerne l'évaluation en tant qu'instrument de mesure, normalement unifié, pour pouvoir suivre l'évolution et les difficultés des apprenants, or, le modèle de l'expression écrite relègue cet instrument au second plan en donnant une place de choix aux textes libres qui s'éloignent certainement et en premier des objectifs scolaires et ne peuvent faire l'objet d'une évaluation homogène ou unifiée.

Partant, ce modèle faisant suite au modèle de l'expression écrite, s'inscrit dans la lignée de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive. Les concepteurs du modèle tentent dans un premier temps de comprendre et d'éclaircir les processus rédactionnels à l'œuvre (et qui doivent être activés au moment opportun), les identifier, les décrire ainsi que les composantes y afférentes.

En effet, au moment d'écriture, le scripteur doit activer nombreuses procédures cognitives (morphosémantiques, morphosyntaxiques) ainsi que différentes compétences, toutes nécessitant un traitement et donc une surcharge cognitive, ce qui se répercute négativement sur le scripteur novice ou débutant qui doit mobiliser beaucoup de ressources cognitives afin d répondre à la tâche/activité. La rédaction devient ainsi chose pénible.

Par ailleurs, en associant notamment la linguistique textuelle, les concepteurs de la PRODUCTION ECRITE ont voulu identifier et comprendre les contraintes autres qu'orthographique et phrastique, ce qui explique « les références importantes à la théorie du texte comme unité spécifique » (Viet Anh, 2011).

C'est ainsi que nous avons assisté à la mise en place des **dispositifs d'aide** qui visent à préparer, guider en particulier les premiers moments de l'écriture (premier jet) à travers des grilles de lecture (relecture) et d'évaluation qui permettent à l'apprenant aussi bien qu'à l'enseignant de diagnostiquer les erreurs, les carences, incohérences, etc. d'opérer un travail de révision et de contrôle opératoire et efficace.

- **Conception**

En dégagant des critères pour les écrits scolaires et sociaux de référence, le texte est abordé en classe de langue par type (narratif, explicatif, descriptif, argumentatif, etc.) qui facilitera -du moins théoriquement- à l'apprenant son appréhension, l'accès au sens (fond) et à la forme (architecture du texte) avec tout ce qui doit être mis en œuvre mobilisé pour réussir sa production, d'où les critères de réussite (et d'évaluation aussi).

L'activité d'écriture est décomposée en plusieurs niveaux ou modules afin que ces derniers puissent faire l'objet d'un enseignement explicite et ciblé.

- **Évaluation**

L'évaluation s'effectue sur plusieurs étapes ou disons moments (premier jet, deuxième jet...) avec les critères négociés en classe par et avec les apprenants. Ces critères touchent aussi bien la macro et microstructure du texte à savoir les types de textes, objectifs et intentions, situations et paramètres de communication, cohérence textuelle, volet grammatical (syntaxique/morphosyntaxique) et orthographique, etc.

Notons que les critères sont établis graduellement, au fur et à mesure de la progression des enseignements ciblant les compétences à l'œuvre dans le type ciblé, traité à l'intérieur de la séquence ou unité d'enseignement. L'évolution des critères accompagnera la production écrite à travers les différents jets, réécriture, révision et contrôle.

- **Principes et fonctionnement**

En impliquant le scripteur, novice soit-il, à travers le recours symbolique à la première personne du singulier (JE), le modèle de la production écrite mise sur **la clarté cognitive** (De Croos, 2014) des activités et opérations que l'apprenant doit accomplir, effectuer et réussir (critère de réussite à vérifier à la fin de la production) :

- j'ai employé ..
- j'ai vérifié ...
- je n'ai pas oublié de ..

Ce modèle donne également une place considérable au travail de conscientisation, de sensibilisation qui doit s'effectuer par l'apprenant lui-même. Ainsi, guidé par l'enseignant, l'apprenant doit à travers des moments d'observation et de manipulation prendre connaissance et conscience des structures différences et spécificités des textes, tournures phrastiques spécifiques, bref, l'objectif étant « d'objectiver pour l'essentiel des formes langagières (génériques, textuelles ou phrastiques) » (Viet Anh, 2011).

Ainsi, en explicitant les étapes et les attentes aux apprenants, en les associant à leurs propres projets d'apprentissage, ces derniers pourraient accéder aux textes en maîtriser les rouages et le fonctionnement, en s'appropriant les compétences à mobiliser afin de produire un écrit critérié et réussi.

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

4. Le modèle du sujet écrivain

Le présent modèle, contrairement aux modèles qui le précèdent, en l'occurrence celui de l'expression et celui de la production écrite, s'intéresse aussi bien au sujet (apprenant) avec tous types confondus d'obstacles éventuellement rencontrés au cours de l'écrit, à l'activité elle-même avec son effet sur la compétence, ainsi qu'au produit final. Ainsi, force est de constater que ce modèle réinvestit les principes majeurs des deux modèles précédents :

- Au **SUJET** dont il était question dans le modèle de l'expression écrite qui tente comme on l'a vu à dédramatiser l'écrit, à mettre l'apprenant dans des circonstances psychopédagogiques favorables et favorisant l'expression.
- Au **PRODUIT FINAL** (critérié) dont il était question dans le modèle de la production écrite qui, à travers la mise en place des grilles d'évaluation, a tenté d'accompagner les apprenants pour produire des écrits plus ou moins conformes aux écrits sociaux.

Partant, ce modèle qui est initialement développé par Bucheton suite à nombreuses recherches, rejoint nombreux autres didacticiens estimant que « les textes sont au contraire considérés comme les traces d'une activité de production, et l'on vise moins l'amélioration du texte lui-même que les progrès du travail de l'écriture » (Devanne, 1993 : 62).

Ainsi, au lieu de s'intéresser lors d'un projet de rédaction d'un récit par exemple aux seuls *situation initial/ adjuvants et héros/ trame narrative, etc* (Viet Anh, 2011), ce modèle suggère de sensibiliser l'apprenant aux angoisses des personnages, à leur joie, source de bonheur, fraternité, méchanceté et mal, aventure, besoin de sécurité, etc. qui peuvent constituer une source de motivation majeure pour les apprenants, en les impliquant voire immergeant davantage dans l'activité.

Ainsi, pour installer une compétence écrite opératoire / opérationnelle, il faut donc:

- Créer les conditions d'une véritable éducation culturelle en multipliant les expériences écriture-lecture : cette dernière peut constituer en effet un excellent prétexte d'entrée à l'écriture (compléter une histoire, imaginer une autre suite, reprendre autrement une trame narrative).
- Donner la priorité aux tâches d'écriture car l'acquisition se fait en situation et de manière implicite : la grammaire, l'orthographe et la conjugaison qui sont des activités de structuration ne peuvent être confondues avec l'activité d'écriture elle-même.

Sur un autre volet, nous rejoignons Viet Anh (2011) qui estime que :

« L'activité essentielle en matière d'apprentissage est la pratique de la réécriture : celle-ci n'est pas à confondre avec la révision des textes ni avec leur correction. Réécrire, c'est favoriser la reformulation globale des textes, qui ne passe pas toujours par la reprise d'un premier jet. D'où l'importance donnée aux écrits intermédiaires dans les séquences d'écriture, et à la proposition de situations et de consignes à la fois renouvelées et reliées entre elles, en reprenant pour la préciser l'injonction officielle ».

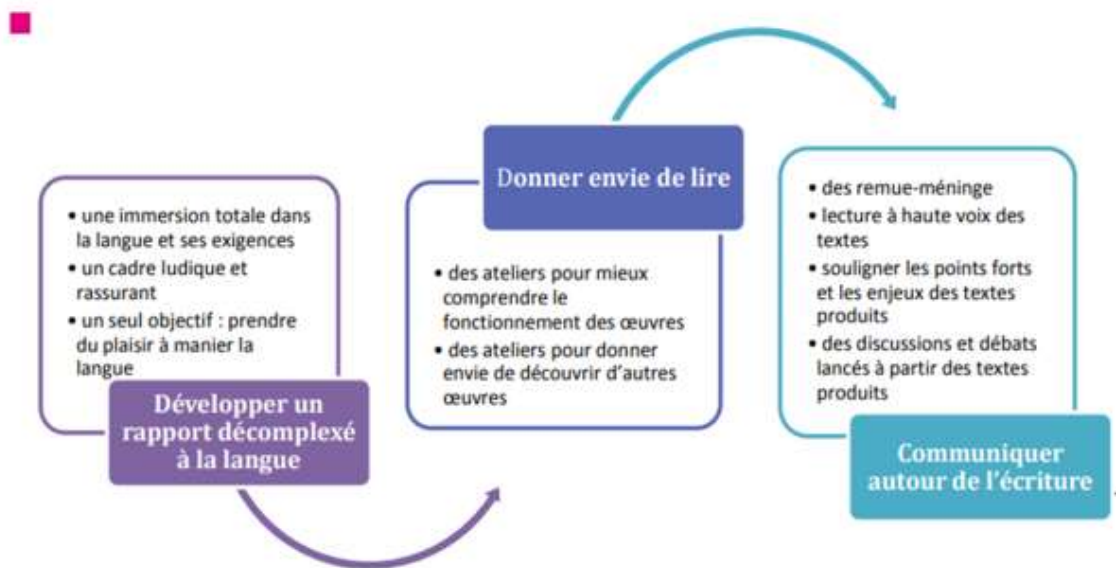


Figure 11 Etapes et objectifs

Didactique de l'écriture

5. L'atelier d'écriture

De nos jours, didacticiens, pédagogues, enseignants, formateurs et praticiens admettent que les ateliers d'écriture constituent un excellent lieu de travail, interactif et collaboratif. Le travail de groupe permet aux apprenants, notamment novices, de résoudre nombreuses situations-problèmes en un laps de temps relativement court, permettant à l'enseignant de mettre en place des progressions aussi diverses que pertinentes. Ainsi, la résolution des problèmes et l'exécution des tâches débouchent sur une production orale ou écrite voire même une création linguistique.

Les trois mots clés **Travail de groupe, tâche, création** résument à eux seuls tout ce qui est attendu de l'apprenant de fle en classe : ÉLABORER DES PROJETS EN GROUPE (monter une pièce théâtrale, créer un journal, un blog ...)

L'objectif primordial de l'atelier d'écriture étant **l'acquisition** dans un premier temps puis le **développement** des compétences orales et écrites.

Pour de plus amples informations quant à ce procédé, nous avons jugé utile de reprendre à notre compte le passage suivant d'Amélie Charcosset (2019) présentant l'atelier d'écriture comme étant

« un dispositif qui vise à accompagner les participants dans l'écriture. C'est un moyen efficace pour **désacraliser** le passage à l'écrit et s'emparer de la littérature. Dès lors, pourquoi ne pas utiliser un outil pareil en classe de FLE ? L'atelier d'écriture permet également de développer sa **créativité**, de rendre l'approche de la langue écrite **ludique**, mais aussi de travailler des points spécifiques de grammaire, grâce à des propositions et consignes qui font appel à l'imaginaire, à la fois individuel et collectif. Enfin, l'atelier d'écriture contribue à développer chez les apprenant.e.s la compréhension orale, la production orale, et favorise la dynamique de groupe ».

En outre, contrairement aux modèles précédents -notamment celui de la rédaction- où les apprenants sont appelés à rédiger des écrits coupés de tous liens avec leurs réalités sociologiques et psychologiques, ce modèle les implique directement en les responsabilisant et les rendant acteurs et constructeurs principaux de leurs projets qui seront élaborés en groupe et consultés par leurs pairs. Les apprenants affrontent l'activité d'écriture et les tâches y afférente avec beaucoup de plaisir et de motivation. Les contraintes scripturales disparaîtront à l'intérieur du travail de groupe.

La figure ci-dessous schématise et simplifie les trois moments de tout projet d'écriture à l'intérieur des ateliers.

Avant >> DÉDRAMATISER

Pendant >> UNE DISTANCE BIENVEILLANTE

Après >> Valoriser :

Lire les textes

Retours sur les textes

Le devenir des textes : mise en scène théâtrale, impression d'un recueil, séance de lecture auprès d'un autre groupe, mise en ligne sur un blog, etc.

Figure 12 Mise en œuvre de l'atelier d'écriture

Le travail de conscientisation (premier moment) demeure le plus important pour entamer l'activité et espérer récupérer les apprenants les moins motivés, généralement en situation d'échec en écriture. Le deuxième moment constitue le travail proprement dit, un travail collaboratif/collectif guidé et animé par l'enseignant. L'objectif et l'intention du texte (troisième moment) constitue également un gage de réussite du projet ; l'apprenant doit élaborer un texte qui doit avoir une portée et utilité sociale s'inscrivant dans son environnement immédiat.

Il est à noter que dans un tel contexte, on ne s'attardera sur la correction grammaticale et orthographique que dans la phase terminale précédant la mise en forme du texte et son éventuelle publication. Lors des autres phases, on se limitera aux seuls éléments pouvant gêner la compréhension globale.

Nous préférons conclure par cet excellent portrait de l'atelier d'écriture dressé par Elisabeth Bing (1976) : « un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture, l'affine et la déploie, où le texte se travaille, où chacun devient son propre lecteur. L'atelier est aussi un groupe, où les échanges de tous enrichissent le travail de chacun ».

Pour aller plus loin ...

[http://www.prefob-remora.org/Sequence-pedagogique-cles-en-main/Atelier écriture/seq pedago atelier écriture.html](http://www.prefob-remora.org/Sequence-pedagogique-cles-en-main/Atelier%20écriture/seq_pedago_atelier_écriture.html)

<https://www.lepointdufle.net/penseigner/expression-écrite-fiches-pedagogiques.htm#atelier>

<http://www.franctparler-oif.org/ateliers-decriture/>

<http://www.leplaisirdapprendre.com/projets-de-classe/>

<http://www.ameliecharcosset.com/formations/>

<http://www.mondesenvf.fr/>

<https://ateliersdecriture.net/>

Didactique de l'écrit, Dr Med Amine Belkacem

Références bibliographiques

1. Amokrane, S. (2006). *L'orthographe française: sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat, Université d'Alger.
2. Bange, P. Carol, R. Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
3. Barré-De Miniac. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presses Universitaires Septentrion.
4. Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. In « Pratique d'un atelier d'écriture », éd. des Femmes
5. CHABANNE, J-C, BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Éditions Delagrave/CRDP Versailles.
6. CATACH, N. (1998). *L'orthographe*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.
7. Charcosset, A. (2019) . *Ateliers d'écriture à Lausanne [et ailleurs] [en ligne]* <https://www.ameliecharcosset.com/ateliers-ecriture-lausanne/> Page consultée le 08/10/19
8. Cornaire C, Raymond P.M (1999)., *la production écrite*, clé international, Paris, 1999.
9. Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
10. Cuq, J-P. Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
11. Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck Université.
12. De Croos, C. (2004). *TRACES ÉCRITES D'ÉLÈVES DE CYCLE 2 : CLARTÉ COGNITIVE ET MODALITÉS D'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT*. *Recherches* n° 41 [en ligne] https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/197-212_de_croos_.pdf (Document consulté le 8 oct. 20)

13. Devanne, B. (1993). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, Paris : Colin,
14. Dolz, J. Ollangier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative, in *L'énigme de la compétence en éducation*, 7-24, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
15. Fayol, M. Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale [en ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1992_num_95_1_5773 (page consultée le 05 octobre 2020).
16. FRIPIAT, B. *Se réconcilier avec l'orthographe*. France. Éd. DEMOS. 1997.
17. Garcia-Debanc, C. Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, *Pratiques*, 115-116, 37-50.
18. Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck.
19. Hayes et Flower, cités par Gaonach'h D (1999), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Hachette, Paris.
20. Jonnaret, P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : DE BOECK Université.
21. Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.
22. Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, 440, 18-20.
23. Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, Paris : Éd. MASSON.
24. Moirand Sophie, (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère* Paris, Hachette.
25. Moirand Sophie, (1979). *Situation décrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Paris, C.L.E International.

26. Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles : DE BOEK Université.
27. Perrenoud, P. (1999a, 1^{ère} éd, 1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
28. Perrenoud, P. (1999b). Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, 112 septembre-octobre, Dossier " *Faire acquérir des compétences à l'école* ", 16-20.
29. Romainville, M (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce, *Cahiers pédagogiques*, 476, 11-17.
30. Viet Anh, N (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences, *VNU journal of science, Foreign languages* 27, 256-264
31. Vincent, F (2014). Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire: le cas du complément du nom par François VINCENT Thèse présentée à la Faculté d'éducation En vue de l'obtention du grade de Ph.D. en Sciences de l'éducation [en ligne]
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/These_FVincent_2011-2E-144330.pdf/37347bf4-b710-4faa-8719-a13774ca6dc9 (consultée le 07/10/20)