



---

# Revue-IRS

---



**Revue Internationale de la Recherche Scientifique  
(Revue-IRS)**

**ISSN: 2958-8413**

**Vol. 3, No. 2, Mars 2025**

*This is an open access article under the [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) license.*



---

## **A la recherche de la compétence scripturale : de l'enseignement traditionnel à la perspective actionnelle**

Norbert MPOYI Cilo

Professeur à l'Université Pédagogique Nationale  
Kinshasa / République Démocratique du Congo

*« La forme et le contenu ne font qu'un dans le discours compris comme phénomène social : il est social dans toutes les sphères de son existence et dans tous ses éléments, depuis l'image auditive, jusqu'aux stratifications sémantiques les plus abstraites. »*

*M. Bakhtine, 1978, p.85.*

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.15098288>

### **Résumé**

*L'objet de cette contribution est la construction de la compétence scripturale chez les adultes en situation de Français Langue Etrangère et Seconde. Sans prétendre ni à l'exhaustivité, ni à une totale impartialité, nous allons nous efforcer de rendre compte de l'état de la didactique de l'écrit en passant par un bilan des travaux et recherches réalisés en Francophonie dans ce domaine tout en identifiant sur cette base les perspectives qui y sont actuellement ouvertes, lesquelles interrogent les pratiques de classe et les aides d'enseignement pour pouvoir les réguler.*

### **Abstract**

*The objective of this contribution is the construction of scriptural competence in adult learners of French as a foreign and Second Language. Without claiming to be either exhaustive or totally impartial, we shall endeavor to give an account of the state of didactics of writing by taking stock of the work and research carried out in French-speaking countries (Francophonie) in this field, while identifying on this basis the*

*perspectives that are currently open, which question classroom practices and teaching aids in order to regulate them.*

## **Introduction**

Qu'est-ce qui s'enseigne ou s'apprend lorsque l'on parle de l'écrit ? Que faire si l'on admet qu'il existe des difficultés pour enseigner ou apprendre l'écrit ? Comment les enseignants s'y sont-ils pris à travers le temps pour que les apprenants acquièrent des compétences scripturales ? Pour répondre à ce questionnement, il a été opté pour une voie chronologique non que ce soit le seul critère possible mais c'est l'un des critères les plus structurants. Car selon les mutations dans la société, les évolutions se succèdent dans le temps à un certain rythme, et chaque renouvellement se présente comme une réponse aux insuffisances de ce qui est venu avant.

### Evolution de l'enseignement de l'écrit

L'histoire de la didactique de l'écrit est longue et complexe. Pour faire simple, nous distinguons deux grandes périodes correspondant à deux grandes orientations. Il s'agit de l'orientation scolastique et de la mouvance communicationnelle que l'on peut élémentariser en approche communicative et perspective actionnelle

### L'enseignement traditionnel de l'écrit ou d'inspiration scolastique des textes écrits

L'intérêt porté à la didactique de l'écrit n'est pas nouveau. Sans chercher à remonter aux origines, on peut se contenter de rappeler les caractéristiques du modèle traditionnel de la production d'écrits, reflet de tout ce qui se passe aujourd'hui dans l'espace de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Dans l'enseignement traditionnel, l'écrit était considéré comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique. Etaient donc priorités, l'apprentissage par cœur du lexique, l'enseignement répétitif de la grammaire et la mémorisation de ses règles *embrouillées* de manière à ce que la production écrite très guidée se présente comme un lieu de réinvestissement des savoirs sur la langue. Aussi, les précepteurs ont-ils enseigné les langues dites *classiques* à savoir, le grec ou le latin, à plusieurs générations, par l'unique médiation des textes des auteurs afin d'approfondir les connaissances en grammaire de la langue maternelle, et de favoriser l'accès aux connaissances culturelles, littéraires et autres. Les choses évolueront lentement jusque vers les années 70 où l'on assiste à un changement de paradigme, avec l'avènement de la mouvance « communicationnelle ».

### L'enseignement des textes écrits dans la mouvance du communicationnel

Différentes recherches psychosociologiques et linguistiques ont permis de comprendre que la connaissance livresque ne suffisait pas pour qu'un apprenti scripteur parvienne à écrire

efficacement. Les choses ont évolué jusqu'au changement du paradigme « *dire le monde* » qui se préoccupait de l'origine et de la pureté de la langue, pour aboutir à un nouveau paradigme, celui d'« *agir sur le monde* », invité dans l'espace de discussion par les approches communicationnelles.

#### L'écrit dans les approches communicatives

Vers les années 60, voire 70 on remet en cause le modèle scolaire traditionnel du savoir institué qui consistait comme on vient de le voir en un enseignement répétitif de la grammaire et en l'étude des textes pour leur valeur esthétique et leurs contenus (voir ci-haut). On assiste à l'essor des sciences du langage et à l'avènement des approches communicatives, apparues à l'époque où les échanges entre les pays étaient en parfaite augmentation. Pour s'adapter à ces mutations de la société, les didacticiens devaient trouver une méthode efficace pour enseigner une langue cible, essentiellement aux adultes. Autrement dit, il faut se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire. A cette époque, la pédagogie de langue étant sous le charme du *behaviorisme*, *apprendre* une langue étrangère c'était alors acquérir des comportements, des automatismes. On a alors franchi cette conception mécaniquement comportementaliste de la langue, pour celle fonctionnelle et utilitariste, puis communicative. Ce qui a fait dire à Sophie Moirand (1978) que, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. Il s'agit donc de faire écrire des textes dans des conditions authentiques. Dans l'effectivité des pratiques de classe les choses ne semblent pas si évidentes. D'où, la tendance non seulement à la multiplication des ressources pédagogiques mais surtout celle - la plus forte et consensuelle - qui consiste à bouger la place de la littérature dans la classe. Il faut désacraliser le texte littéraire, cesser de le poser comme modèle idéal proposé à l'admiration des foules car c'est un modèle qui renvoyait l'apprenant à ses limites et nourrissait ses inhibitions. A la place, il fallait *quelque chose* qui cadrerait avec la quotidienneté des apprenants. C'est ainsi que les didacticiens ont *inventé* un nouvel outil nommé *document authentique* pour qualifier des documents socio-professionnels de l'entour des apprenants qui n'ont pas été à l'origine, faits pour la classe. Mais l'enthousiasme de cette trouvaille a vite cédé à la critique. On sait le voir d'emblée, les documents dits authentiques cessent d'être authentiques dès qu'ils font l'objet d'une didactisation. On le sait, pour être porteur de sens pour les apprenants, un document doit être placé dans un ancrage pragmatique. Par exemple, un article de presse sorti de son contexte revient à occulter un travail en lecture et écriture. C'est effectivement ce contexte de communication qui fait généralement défaut au document authentique mais ce n'est pas le seul grief porté à cette ressource pédagogique. On y reviendra dans d'autres circonstances.

Alors que le problème de ressources pédagogiques demeure encore pratiquement entier, la didactique de l'écrit se voit entraîner vers un nouveau paradigme, celui de la perspective actionnelle.

#### L'écrit dans la perspective actionnelle

La réglementation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues introduite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR/L), le nouvel avatar

pédagogique, préconise la perspective actionnelle qui théorise qu'enseigner une langue c'est faire acquérir des compétences langagières et non langagières qui peuvent être évaluées. Avec la *compétence à communiquer langagièrément* qu'avance le *CECR/L* se profile un déplacement de paradigme car le terme de *compétence* change du coup de contenu sémantique : dans le *CECR/L*, cette notion renvoie moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail et plus précisément à l'ergonomie où il revêt le sens suivant : «la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'*orchestration de multiples opérations* pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.» (Ph. Perrenoud, 2000). On peut pour plus d'informations le lire dans le *Cadre* (2001 :15).

Il apparaît ainsi clairement que la langue se trouve réduite au moyen de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches, lesquelles tâches se situent à la confluence de la *compétence à communiquer langagièrément* et de la *perspective actionnelle*. Pour accomplir ces tâches envisagées comme problèmes à résoudre, la langue va être découpée, dans cette perspective *pragmatique*).

Il apparaît, d'ailleurs, que ce concept hérité des philosophes du langage a été vidé de son contenu car dans la perspective dite *actionnelle*, *quand dire c'est faire*, le *faire* est résolument tourné vers les résolutions de problèmes pratiques. A cause de son repli idéologique frileux et sa relative inaccessibilité, la logique de compétence prônée par la perspective actionnelle semble peu rassurante pour les enseignants. Et plusieurs didacticiens et chercheurs partagent ce point de vue. Bulea et Bronckart (2005) soutiennent que les acceptions du terme de « compétence » sont à ce point hétérogènes et labiles qu'elles introduisent plus de confusion que de clarté dans l'appareil conceptuel de la didactique. En outre, pour Erard ou Schneuwly (2005), la redéfinition des objectifs d'enseignement en termes de compétences met l'accent sur l'efficacité des conduites des apprenants eu égard à certaines tâches prédéfinies, et s'inscrit ce faisant en opposition avec les finalités de construction de savoirs et développement de capacités socio-psychologiques qui sont aux fondements mêmes de l'enseignement public et démocratique de la langue.

Aussi, pensons-nous que la diversité langagière et les mutations sociales ne peuvent-elles pas se satisfaire de la segmentation de la langue introduite par l'approche par compétences qui maintient l'apprentissage des langues dans un carcan des préoccupations laborales supposées améliorer l'employabilité des apprenants, donc, des acteurs sociaux.

#### De l'instabilité de la mouvance communicationnelle

Suite à ce qui vient d'être dit, il apparaît que la mouvance communicationnelle par sa complexité contribue à l'instabilité de la didactique de l'écrit car cette mouvance suppose que soit adaptée pour l'école la variation infinie des situations de communication. Pour prendre la mesure de l'ampleur de la difficulté de l'enseignement de l'écrit, comparons l'écrit à une forêt dense, perceptible au loin ; lorsque l'on s'y approche ce sont des arbres dans leur individualité que l'on découvre. Ceci signifie pour nous que les difficultés à enseigner ou à apprendre l'écrit sont dues non seulement à son morcellement (syntaxe, morphologie, lexique, cohésion, cohérence, texte,

etc.) mais aussi à sa complexité (prise en compte du destinataire, de la communication différée, du rapport à l'écrit de l'apprentiscripteur et de l'enseignant, etc.).

Les choses se complexifient davantage devant le perpétuel changement de paradigme (qu'on ne peut empêcher mais que l'on peut adapter, au moins). Par exemple, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle relève d'un tel forcing théorique que les notions privilégiées n'éclairent pas suffisamment la didactique des langues en général, et celle de l'écrit en particulier. Il nous revient donc de constater que le réel social qui se complexifie et son corollaire, le changement de paradigme didactique, sont à l'origine de difficultés à pouvoir maîtriser l'enseignement de l'écrit en situation de FLE et FLS.

Somme toute, qu'il s'agisse des approches communicatives ou de la perspective actionnelle, tout le monde s'accorde à dire que la communication se trouve au centre de l'acte pédagogique de cette mouvance communicationnelle. Communiquer, d'accord, mais comment le faire semble être le problème. Certes, la mouvance du communicationnel laisse penser que dorénavant enseigner la langue ne consiste plus à faire réfléchir mais à interagir. A l'oral cela semble fonctionner approximativement même si l'on peut parfois *parler* sans véritablement *communiquer* ; mais à l'écrit, faute d'interlocuteur, on continue à réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à produire des énoncés conformes à un modèle syntaxique, donc on reste aligné sur la grammaire de la phrase. Par ailleurs, avec l'approche actionnelle, il apparaît clairement que la *logique des compétences* qui a investi le champ de l'enseignement de FLE et FLS aujourd'hui éprouve des difficultés à s'adapter à la prolifération effrénée et la diversité des activités sociales, des pratiques langagières.

Cela étant, la question qui mérite d'être posée consiste à savoir la manière d'articuler contrainte sociale et logique de compétence pour que les apprenants acquièrent une réelle compétence langagière scripturale. Et pour qui enseigne une langue étrangère, la question au cœur des préoccupations pourrait être la suivante : face à la diversité sociale et langagière dans un univers multilingue, comment faire pour construire une didactique de l'écrit qui fasse passer l'apprentissage de cette langue par quelque chose comme cet espace potentiel que l'apprenant a expérimenté dans l'acquisition de sa langue maternelle ? Devant ces difficultés l'enseignant apparaît souvent désarmé. Concrètement, il sait intervenir ponctuellement sur les problèmes de syntaxe au niveau de la phrase et sur le lexique, mais au-delà de la phrase, il se contente de signaler de façon vague les problèmes de rédaction qui touchent à la cohérence.

En termes d'expérience professionnelle, on a pu intervenir en proposant des modèles de processus rédactionnels dans toutes leurs dimensions, des modèles de bons et beaux textes mais on constate à l'évaluation de textes des apprenants que ce n'est pas encore ce qu'il faut. Il serait donc opportun de se demander comment l'enseignant peut comprendre et faire accéder à « ce qu'il faut » qui ferait défaut aux apprenants.

Là-dessus, il semble se dégager un consensus selon lequel la rénovation de la pédagogie de l'écrit doit se poursuivre, et elle devrait passer, pensons-nous, par un double approfondissement théorique. Le premier concerne le texte qu'il faut savoir définir pour pouvoir le choisir. Le second s'intéresserait aux rapports des apprenants au texte lié à leur propre expérience.

Une conceptualisation de la didactique de l'écrit

Si l'on admet que la didactique est une science d'analyse et d'intervention, nous pouvons à la lumière de son histoire en tirer deux leçons sur le plan de l'écriture: la première leçon est que cette didactique-là ne s'intéresse pas à l'écriture en général mais à l'écriture telle qu'elle s'enseigne ou s'apprend en classe. La seconde concerne l'objet enseigné lui-même qui s'est complexifié, surtout avec l'avènement des approches communicatives. Admettre cela reviendrait à reconnaître que le méga objet écrit poserait davantage de difficultés autant dans son enseignement que dans son apprentissage. Fort heureusement, ces difficultés avérées ont suscité un engouement pour la didactique de l'écrit qui se traduit par de multiples et diverses conceptualisations. Dans l'impossibilité de les aiguïser toutes avec satisfaction dans le cadre de cet article, nous retenons au nombre de celles-ci le rapport à l'écriture théorisé par Christine Barré-De Miniac (2000), et l'activité langagière, les genres de textes et les types de discours, concepts ancrés dans l'interactionnisme socio-discursif théorisé par Jean-Paul Bronckart (1996). C'est donc autour de ces deux concepts englobant représentations et texte que s'organise cet article.

Quelle réponse didactique à la diversité sociale et la complexité de l'écrit ?

Nous prenons appui sur le témoignage de Maurice Mas (1994 : pp. 6-7) pour situer le début d'une réponse - intuitive - au problème de l'écrit:

*Intéressé par l'étude de la langue, mais peu enthousiasmé – bien qu'y réussissant honorablement – par les activités de production d'écrit qui étaient alors proposées à l'école, au collège, l'élève que j'étais avait empiriquement acquis, comme tous ceux qui étaient dits « bon en français », deux intuitives convictions : la première était que, au-delà de la correction des phrases, la maîtrise de l'écrit relevait de compétences mettant en jeu des savoirs et des savoir-faire que l'école n'enseignait pas explicitement, sinon à travers les fréquentes injonctions à « lire davantage » en vue d'une imprégnation diffuse par la lecture et une imitation – souvent maladroite – des « bons auteurs » ; la deuxième intuition... était que, pour réussir en français, il valait mieux être capable de « détecter » les attentes implicites de l'enseignant en matière.*

*Devenu enseignant et formateur de maîtres, je me suis trouvé confronté non seulement avec les difficultés de la production d'écrits divers mais surtout avec les affres et les aléas de la « correction » des écrits des élèves en classe, que mes expériences d'élève et d'étudiant ne me permettaient pas d'ignorer.*

Devant ce type de difficultés somme toute vécues par la majorité d'enseignants dans la pratique effective de leur métier, une piste de solution s'ouvre du côté de la linguistique textuelle qui va proposer les premiers outils pour dépasser le cadre de la phrase.

Dorénavant, et d'un point de vue largement partagé, poser le problème de l'écrit c'est distinguer deux niveaux d'intervention correspondant à deux niveaux de compétence, à savoir la compétence linguistique qui se concrétise en opérations dites de bas niveau (maîtrise de la

phrase), et la compétence textuelle qui se décline en opérations dites de haut niveau (cohérence, cohésion, connexion, longueur...).

#### Des opérations dites de bas niveau

En français langue maternelle, les travaux de recherches menés dans les années 80 sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture ont exploré la question de l'acquisition et de l'apprentissage de l'écrit selon différentes perspectives : psychologique (Besse, 1995), sociologique (Robine, 1984, Lahire, 1993), anthropologique (Goody, 1986, Olson, 1994), socio-anthropologique (Johannot, 1994), didactique (Dabène, 1987, Leclersq, 1999).

Dans l'ensemble, ces recherches ont permis de mieux savoir en quoi peuvent consister les difficultés que rencontrent certains apprenants adultes et ce qui peut les provoquer. En nous appuyant sur ces travaux, nous avons fait le choix d'approfondir la réflexion à partir de la notion du *sujet-scripteur* et sa fréquentation de texte. Il s'agit de l'*ordre du scriptural* développé par Michel Dabène.

#### De l'ordre du scriptural

Sans chercher à rentrer dans un débat terminologique qui dépasse le cadre de cet article, nous pensons que l'expression *ordre scriptural* adoptée pour cette recherche répond mieux à notre objectif car elle sous-tend la compétence scripturale qui prend en compte non seulement l'apprenti scripteur mais également plusieurs composantes dont la compétence textuelle (voir infra). D'ailleurs, épistémologiquement Dabène (1991 : p.10) a conçu le concept de l'« ordre du scriptural » qu'il définit ainsi :

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

Cette définition qui repose sur une conception du savoir écrire en tant que pratique sociale semble trouver écho auprès des auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyé (Adam, 1998 ; Bronckart, 2008, 2010) ; Dabène, 1991, 1998) ; Dolz et Schneuwly 2001 ; Rastier, 2001 ; Reuter, 1996 ; Stockinger, 2001). Cet ordre langagier suppose une nouvelle conception de l'enseignement / apprentissage de l'écrit qui facilite l'installation de la compétence scripturale, laquelle convoque comme on peut l'entrevoir plusieurs composantes dont la compétence textuelle.

Puisque cet ordre se situe à la croisée des propositions de la didactique et de ses disciplines contributives, nous faisons le choix de la conceptualisation de la didactique des textes sous-jacente en rapport avec la théorie de l'interactionnisme socio-discursif théorisé par Bronckart (1996, 2008, 2010), qui s'inscrit dans le paradigme historico-social axé sur une approche praxéologique et empirique du langage.

## De la théorie de l'activité langagière et des genres de Jean-Paul Bronckart

La thèse centrale de l'interactionnisme socio-discursif est que l'**action** constitue le résultat de l'**appropriation**, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage. Puisque les individus agissent dans le monde par le moyen des activités sociales médiatisées par le langage, nous avons d'emblée fait le choix de l'activité sociale car d'après son théoricien (Bronckart), la mouvance interactionniste social amène à analyser les conduites humaines au titre d'**actions sensées**, ou d' « actions situées », dont les propriétés structurelles constituent avant tout un produit de la socialisation. Prenant principalement appui sur des travaux de Vygotski (1934/1985), de la sociologie d'Habermas (1987) et de Ricoeur (1986), cet auteur a démontré que c'est dans le contexte de l'**activité** à l'œuvre dans les **formations sociales** que se construisent les actions imputables à des agents singuliers, et c'est dans le cadre structurel des actions que s'élaborent les capacités mentales et la conscience de ces mêmes agents humains. Les conduites verbales sont dès lors elles-mêmes conçues comme des formes d'action (d'où le terme d'**action langagière**), à la fois spécifiques (en ce qu'elles sont **sémiotiques**) et en interdépendance avec les actions non langagières. En ce sens, Bronckart affiche son positionnement épistémologique qui tranche avec les courants mentalistes et biologisants, aujourd'hui totalement *démonétisés*.

De ces travaux de Bronckart, nous retenons la différence qu'il établit entre action langagière et activité langagière. L'interactionnisme sociodiscursif met en œuvre l'agir langagier sur deux plans : collectif et individuel. On parlera donc d'« action langagière » lorsque l'agir est imputable à un individu spécifique, alors qu'on parlera d' « activité langagière » lorsque cet agir est saisi sur le plan collectif.

Etant donné l'ancrage social de l'activité langagière et la position de l'ordre du scriptural à la confluence de la didactique et des disciplines contributives, nous prenons la décision de prendre en compte le continuum de ces réflexions comme base pour la construction de la compétence scripturale.

## De la construction de la compétence scripturale

Les travaux de Dabène (1987) nous offrent un éclairage complémentaire sur cette compétence, à travers son enquête auprès d'adultes non spécialistes dans leurs pratiques ordinaires de l'écrit :

Ce qui caractérise et fonde l'approche de M. Dabène dans cette recherche est l'intégration des représentations de l'écriture au modèle de compétence scripturale, qui renvoie à deux grands blocs à démêler : d'une part des éléments de savoirs (qui comportent quatre composantes : la composante linguistique ; la composante sémiotique ; la composante sociologique et la composante pragmatique), d'autre part des savoir-faire (textuels et graphiques). Examinons brièvement ces composantes pour éclairer notre propos.

La compétence textuelle : composante essentielle de la compétence scripturale

Bien qu'elle se construise essentiellement sur la compétence textuelle, la compétence scripturale renvoie à plusieurs autres composantes. Selon Dabène (1998 : p.14) la compétence scripturale

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

Comme on le voit, la compétence scripturale est complexe. Elle va au-delà des compétences textuelle et linguistique.

L'introduction des représentations dans l'appareil conceptuel de la compétence scripturale mérite que l'on s'interroge sur cette notion problématisée par Dabène à partir des travaux réalisés au laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal autour des représentations de l'écriture d'adultes.

Motivations-représentations : autre composante de la compétence scripturale

La compétence scripturale de l'adulte se nourrit enfin d'un ensemble de motivations et de représentations par rapport à l'ordre du scriptural qui se traduit par des attitudes directement observables ou observées à travers les discours sur le lire-écrire. Dabène (1987 : 133) dégage deux caractéristiques générales de ces attitudes et fait l'hypothèse selon laquelle elles sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale ; il s'agit d'une part, de ce qu'il appelle une dialectique de l'attraction-répulsion, et, d'autre part, des stratégies de compensation. Quand on se penche sur les aspects qualitatifs des pratiques scripturales des adultes on se rend compte que les problèmes de l'écrit sont ressentis et non clairement exprimés, des contradictions sont, la plupart du temps, vécues inconsciemment, par l'usager de l'ordre du scriptural.

Enfin, complétons notre discussion sur la constitution de la compétence scripturale en prenant en compte le *rapport à l'écriture*.

Le rapport à l'écriture : composante à part entière de la compétence scripturale

Nous aurions pu nous arrêter sur la première notion, celle de représentations si celle du rapport à l'écriture n'était pas actuellement mise en exergue par nombre de chercheurs. Voici ce qu'on en dit, pour demeurer dans le domaine de la didactique, Christine Barré de Miniac. En effet, dans le domaine de l'écrit, cette notion est actuellement travaillée plus particulièrement par Christine Barré-De Miniac (2000) qui en décrit les dimensions principales: l'investissement de l'écriture (intérêt affectif pour l'écriture), les opinions et attitudes à l'égard de celle-ci (qui sont le produit de représentations sociales), les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (particulièrement la manière dont l'écrit est conçu comme

transcription ou comme construction de la pensée), les discours sur l'écriture, dans le champ de la didactique de l'écriture:

*Cette notion de « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Apprendre comment est fabriqué cet objet est une chose. Et la connaissance des règles et fonctionnement de la langue est certes indispensable à qui veut l'utiliser. Mais s'agissant de l'écriture, outil symbolique, inscrit si profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur autant que dans l'histoire collective de la société et des groupes auxquels il appartient, son usage, balbutiant lors de l'apprentissage autant qu'expert par la suite, ne peut être compris que situé dans le réseau complexe des dimensions marquantes de ces histoires individuelle et collective. A l'histoire il convient d'adjoindre le présent des situations d'écriture, tel qu'il peut être vécu, perçu, plus ou moins bien compris, analysé plus ou moins consciemment par le scripteur. Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages.*

S'interroger donc sur le rapport à l'écriture et les représentations revient à s'intéresser d'abord au sujet scripteur dans toutes ses dimensions, lesquelles sont souvent ignorées par l'enseignement classique. Or, les deux notions peuvent comme on l'a compris à travers leur définition procéder à la construction des connaissances utiles à la didactique de l'écrit. Si le rapport à l'écrit et les représentations ont un socle commun, celui d'être des composantes à part entière de la compétence scripturale, ils diffèrent par le fait que les travaux de Dabène ont porté non seulement sur les adultes en milieu extra-académique mais également sur leur compétence textuelle tandis que ceux de Barré-De Miniac ont exploré le champ scolaire, donc ont porté sur les élèves, se cristallisant sur les conceptions et attitudes de ces derniers vis-à-vis de l'écrit.

Cependant, en admettant que certaines difficultés en écriture peuvent être interrogées et interprétées en termes de rapport à l'écriture ou de représentations du sujet-scripteur, cela ne signifie pas outre mesure que ces notions seules suffisent à encadrer l'enseignement de l'écrit d'autant plus qu'elles ne fournissent pas à l'apprenant de textes qui, non seulement font sens pour lui mais surtout lui permettent d'effectuer son apprentissage de l'écrit.

Cet article se rattache alors à un cadre théorique qui prend en compte non seulement le rapport à l'écriture que les apprenants ont construit au cours de leurs expériences antérieures mais surtout l'incurie dont ils font montre dans leur fréquentation de textes. Aussi, le recours à la théorie de l'activité langagière permet-elle d'envisager les genres comme des échantillons de langue porteurs de sens pour les apprenants et, outil opératoire de l'enseignement de textes écrits.

Le produit observable de l'activité langagière : les textes

Prenant appui sur l'appareil théorique construit par Bronckart (1996) dans le cadre de l'interactionnisme sociodiscursif (désormais, ISD), une théorie de l'activité langagière, il est nécessaire d'ouvrir une fenêtre dans l'espace de discussion que constitue la notion du texte, et particulièrement du genre.

Les textes sont le seul produit observable de l'activité langagière. Cet ensemble extrêmement vaste et hétérogène de données empiriques comprend aussi bien les textes écrits qu'oraux. S'il est indéniable que chaque texte présente des caractéristiques spécifiques, l'analyse révèle toutefois des ensembles de phénomènes de manière assez régulière. Ainsi, le terme texte ne désigne pas seulement le résultat empirique d'une action langagière, produite par un sujet psychologique dans une situation donnée, mais également une unité théorique définie par des ensembles de régularités. Autrement dit, à l'action, unité d'ordre psychologique, correspond le texte, unité d'ordre langagier. Ainsi, la définition de l'objet **texte** demande deux ordres de clarification : d'une part l'explicitation de sa relation à l'environnement qui est conceptualisé en termes de situation langagière ; et d'autre part l'identification du genre dont le texte relève. C'est dire que l'ISD tente de comprendre les conditions du développement humain, résultat d'un processus historique de **socialisation**, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des **instruments sémiotiques**.

D'ailleurs, dans son ouvrage *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif* (1996), Bronckart souligne le rôle fondamental de l'activité discursive dans le développement en distinguant nettement trois niveaux d'approche que nous soulignons :

- > *Les **activités langagières** à l'œuvre dans les collectivités humaines [...] qui se déploient dans le cadre de **formations socio-langagières** [...] auxquelles participent des agents singuliers, en tant que sièges d'actions langagières déterminées.*
- > *Les **textes**, en tant que formes communicatives globales et 'finies' constituant les produits concrets des actions langagières [...] qui se distribuent **en genres** adaptés aux enjeux des formations socio-langagières ; ces genres, dont le nombre et les frontières sont par essence indéterminés, restent à disposition au titre de modèles dans ce construit socio-historique qu'est l'**intertexte**.*
- > *Les types de discours, comme formes linguistiques attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques (p. 150-151), les caractères gras et les italiques sont dans le texte).  
Un texte singulier est donc une « entité empirique » dans laquelle se matérialise l'action langagière imputable à un agent (p. 39).*

Dans le paysage francophone notamment, et dans les limites de nos connaissances sur la question, la notion de « genre » a au moins trois acceptions, trois usages donc : le premier est évidemment celui linguistique, de genres de texte ou de discours. Et à ce sujet, il y a des réflexions intéressantes chez Gérard Genette (1979) dans *L'introduction à l'architexte*, chez Rastier (2001) dans *Arts et sciences du texte*, chez JM Adam (2011) dans *Genre de récits. Narrativité et généricité des textes*, et chez Bronckart (1997) dans *L'activité langagière, textes et discours*. Le deuxième usage de la notion de genre est en ergonomie, ou en analyse de

l'activité. C'est Yves Clot qui a repris cette notion à la linguistique et l'a transférée à l'ergonomie, pour parler de « genres de l'activité » qui désignent les « façons de faire » propres à un métier dans un contexte donné. Par la suite, Faïta, Saujat et Amigues (2004) ont appliqué la notion de genre d'activité au travail enseignant.

Le troisième usage est celui didactique. En réalité, ce n'est pas une notion issue du champ des didactiques, mais elle y a toute sa place pour différentes raisons. Elle repose sur des principes de catégorisation des productions langagières (contextes énonciatifs, institutionnels, culturels et/ou historiques) qui se distinguent d'une approche purement interne qui considérerait les grandes masses verbales selon des principes d'organisation intrinsèques. En didactique du français, elle est notamment utilisée pour catégoriser certains contenus d'enseignement, les discours oraux et écrits, littéraires et non littéraires, donnés à lire et à écrire. Héritée de la tradition rhétorique, la catégorie des genres littéraires est à l'origine de la structuration de l'enseignement de la littérature (roman, poésie, théâtre, etc.) ; la catégorie de genres du discours non littéraires (le discours argumentatif de la publicité, le discours polémique du débat, le discours narratif du récit d'expérience vécue, le discours explicatif ou descriptif de la règle du jeu, etc.) procède à la diversification et intérêt des ressources pédagogiques dans la classe de langue. Les notions de genre et type sont donc intéressantes dans la pratique de la classe de langue où il importe de pouvoir classer les documents authentiques par exemple pour mieux maîtriser la diversification de l'expérience discursive que l'on propose aux élèves. Nous avons donc choisi cette entrée particulièrement intéressante pour le public adulte en milieu multilingue.

Certains didacticiens du français langue maternelle qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social, interrogent les fonctions des genres qui circulent dans la classe de français et les modalités de leur émergence. Leurs travaux montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'apprentissage : ce sont des « outils » qui permettent à la fois de produire les discours et de les reconnaître (Dolz, Schneuwly, 1998).

Comme on l'aura remarqué, tous nos auteurs de référence approchent le genre dans une optique socioconstructiviste et s'accordent à dire que le genre situe des sujets parlants dans une situation langagière donnée où l'énonciateur inscrit ses paroles dans un horizon d'attentes, celles des destinataires. Ceci relève d'un argument épistémologique qui affirme que les genres sont des *outils* sémiotiques, historiquement forgés et socialement définis, objets de représentations, qui permettent d'agir dans une situation donnée en fonction des buts poursuivis, de l'interlocuteur, etc. (Vygotsky 1935 / 1985).

Pour nous, le vouloir-dire d'un sujet se réalise – plus ou moins bien – dans le choix d'un genre. Nous moulons notre expression verbale dans des formes précises de genres standardisés. Nous nous exprimons en genres variés sans en soupçonner l'existence. Au mieux, le sujet peut les *réveiller* car ces genres *dorment* en lui, il ne les crée pas, mais il les modifie. En recourant au langage de l'informatique, nous avons envie de dire que ces genres, qui sont les *réseaux langagiers sociaux* en usage dans une situation de communication nous sont, à quelque différence près, donnés de la manière que nous est donnée la langue maternelle. Et puisque c'est un outil sémiotique, un format langagier dont le choix est déterminé par la situation de communication, les spécificités de cette situation de

communication ne pouvant être appréhendées que dans la mesure où un genre (socio historiquement construit) est disponible (Schneuwly, 1994 ; Bronckart, 1997). C'est pourquoi les genres de textes constituent, « (un méga-) outil pour agir dans les situations langagières » (Dolz & Schneuwly, 1999 : 57) et structurent dès lors le travail de l'enseignant et nombre d'apprentissages. D'ailleurs, les apprenants du français langue étrangère ou seconde possèdent déjà, dans une ou plusieurs langues, une connaissance de genres sociaux qui est le fruit de leur expérience du monde.

On pourrait dire que l'apprentissage se réalise dans l'espace de confrontation des genres connus avec les genres à acquérir à travers la maîtrise volontaire d'outils spécifiques. Cela étant, poser la question des genres textuels pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS traduit une volonté didactique de mieux exploiter la diversité des supports sociaux introduits dans l'espace classe, de mieux appréhender leur densité linguistique, pragmatique, sémantique, matérielle, compositionnelle pour tenter de répondre à *certaines pourquoi et comment*.

La théorisation illustrée dans ces lignes fait apparaître que tout texte relève de la structuration qu'apportent les genres. C'est en effet la représentation que nous avons du genre qui nous guide dans le choix des matériaux disponibles dans une langue donnée.

Dans notre entendement de ce qu'en dit Bahktine (1984), le genre peut se définir premièrement par ce qui est dicible à travers lui, deuxièmement par la forme d'organisation de ce qui est dit, et, troisièmement, par les moyens linguistiques mis en œuvre. Grâce à son caractère structurant (*cf. infra*), le genre serait un lieu de rencontre entre la langue et le communicatif. Bronckart (2008) conçoit les genres comme

*produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants, divers, hétérogènes et souvent facultatifs, qui se décomposent en opérations elles-mêmes diverses, facultatives et/ou en concurrence.*

Dès lors, toute production de texte implique des choix relatifs à la sélection et à la combinaison de ces mécanismes structurants, des opérations cognitives et leurs modalités linguistiques de réalisation. En admettant cela, le genre passerait pour un levier à actionner pour l'apprentissage de l'écrit car les membres d'une même culture peuvent sans enseignement préalable percevoir différentes productions langagières orales ou écrites comme appartenant à un même ensemble (un genre). Il va de soi que si ces formes relativement stables dans lesquelles nous moulons nos énoncés n'existaient pas, la communication serait impossible. Bahktine (*op.cit.*) l'a si bien dit dans des mots désormais célèbres :

*S'il n'y avait pas de formes conventionnelles, relativement stables, chaque individu devrait se créer ses propres formes langagières pour communiquer, ce qui rendrait l'intercompréhension presque impossible.*

En exemplification, il suffit de regarder ce qui se passe autour de soi pour se rendre compte que les membres d'une communauté socio-culturelle donnée scolarisés ou pas, peuvent aisément, voire de manière implicite, distinguer un roman d'un article de journal, une parabole d'une devinette ou d'un proverbe, un conte d'une fable, une légende d'une généalogie, une plaidoirie d'un réquisitoire, un SMS d'un courriel, et cela, sans avoir reçu de

formation sur l'existence du principe classificatoire des productions orales et écrites qui circulent dans leur société, c'est-à-dire le genre.

C'est pourquoi, de plus en plus d'auteurs, se référant souvent à Bakhtine, tendent à considérer les *genres* de textes et les *types* de discours comme des outils susceptibles d'encadrer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Travaux sur le genre textuel comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit

Depuis une quarantaine d'années, plusieurs chercheurs et didacticiens se sont engagés dans une réflexion tendant à construire une pédagogie qui propose l'utilisation du genre textuel pour enseigner le français. Il s'est ainsi développé d'importants programmes de recherches suivant plusieurs orientations distinctes : A titre d'exemple, la première particulièrement représentée en Suisse romande, est centrée sur un apprentissage structuré de la maîtrise des genres de textes.

Mais seulement voilà que ce genre de travaux utiles pour la didactique de l'écrit et qui auraient dû être poursuivis en FLE, se sont estompés avec la *révolution actionnelle* depuis les années 2000. Dans le domaine du FLE/FLS, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nouvel ouvrage de « normalisation » d'un enseignement plurilingue et pluriculturel des langues, prétend présenter une conceptualisation de « l'utilisation de la langue » (2001 : 40)

En réalité, dans le CECR, la notion de genre apparaît diluée dans celle de texte et pas du tout problématisée. Donc, il n'est pas étonnant qu'elle soit absente des manuels de la filiation du *Cadre* ou du moins qu'elle n'y soit mobilisée que de manière implicite, sans un rôle structurant.

## Conclusion

Ce survol de l'évolution de l'enseignement / apprentissage de l'écrit, a permis de poser des jalons théoriques pour mieux identifier et interroger les pratiques de classe.

A chaque époque correspond un paradigme qui caractérise contenus, méthodologie, théorie et pratiques de classe. Actuellement, la didactique des langues traverse l'ère du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* – CECRL - qui du coup devient l'outil par excellence du travail de l'enseignant. Le *Cadre* prédétermine les nomenclatures des manuels, programmes, méthodes et objets d'enseignement en termes de compétence. Ces objets mis en texte poussent les enseignants à s'interroger sur les décisions à prendre dans l'immédiateté des situations d'apprentissage dans lesquelles sont placés les apprenants : comment ces derniers perçoivent-ils l'écrit ? Comment faciliter le réinvestissement dans l'apprentissage du français des connaissances textuelles qu'ils possèdent relatives à leur langue maternelle ou à une autre langue étrangère, par exemple ?

En nous appuyant sur Bronckart nous pensons que la mise en avant des notions de genre de texte et de type de discours dans l'enseignement / apprentissage des langues permet d'abord de prendre acte du fait que l'expérience langagière est d'abord expérience des genres car

*Tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisation concrètes qui se modifient avec le temps » (Bronckart, 1996 : 34).*

Sachant que la didactique de l'écrit est à la confluence de la communication et de la réflexion métalinguistique, les entrées dans la pédagogie de l'écrit étant variées et diversifiées, il reste alors à répondre à la question suivante : en quoi peut consister le travail de l'enseignant pour pouvoir construire la langue écrite chez les adultes dans une classe de français langue étrangère et seconde. C'est la réflexion que nous développons dans un ouvrage à paraître.

### **Références bibliographiques**

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique du roman*, trad. Française. Paris : Gallimard.
- Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bouleau, J. & Bronckart, J.- P. (2005).
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). *Du texte aux pratiques : Pour une approche des textes ancrée dans les pratiques sociales*. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Dabène, M. (1987). *Ecrire : Réflexion et pratique*. Paris : Hachette Education.
- Dabène, M. (1991). *Les pratiques d'écriture en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Dolz, J. & Schneuvly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Mas, M. (1994). Recherches sur l'évaluation des écrits des élèves. Problématique didactique, Notions de critère d'évaluation et de contenus d'enseignement. Dans M. Dabène (dir) Grenoble.
- Moirand, S. (1978). *Situations d'écrits*. Paris : Clé international.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, 3<sup>e</sup> édition, Paris : La Dispute.