

Marion **Sauvaire**
Université Laval



Marie-Andrée **Lord**
Université Laval



Érick **Falardeau**
Université Laval



Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits

doi:10.18162/fp.2016.380



Cet article présente les fondements théoriques d'un cours élaboré dans le cadre de la formation initiale des enseignants de français au secondaire à l'Université Laval de Québec. Nous présenterons les fondements théoriques de notre dispositif de formation qui s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, dans lequel le concept de genre discursif est central. Utilisé de manière itérative dans deux cours obligatoires de didactique de l'écriture de 45 heures chacun, ce dispositif a été adapté au fil des ans dans le but d'articuler l'enseignement de savoirs théoriques sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer les habiletés des futurs enseignants à planifier, produire, réviser et réécrire divers textes de genres non littéraires qu'ils auront à enseigner. À titre d'illustration du cadre théorique présenté, nous décrivons les étapes d'une démarche de formation à l'enseignement du texte d'opinion argumentée pour des élèves de 5e année du secondaire (16-17 ans).

Mots-clés

didactique, écriture, genres textuels,
formation des enseignants,
interactionnisme sociodiscursif

Abstract

This article presents the theoretical foundations of a course developed as part of the initial training of teachers of French in high school at Université Laval in Québec. We will present the theoretical framework of our training device that fits in the perspective of sociodiscursive interactionism, in which the concept of genre is central. Used iteratively in two compulsory courses in teaching writing 45 hours each, this device has been adapted over the years in order to articulate the teaching of theoretical knowledge about writing with practices to develop the skills of future teachers to plan, produce, revise and rewrite various pieces of non-literary genres they will be teaching. To illustrate the theoretical framework presented, we will describe the steps of a training approach to the teaching of a persuasive text for students of 5th grade of secondary school (16-17 years).

Keywords

Didactics, Writing, Textual Gender, Teacher Training,
Sociodiscursive Interactionism

Les recherches actuelles sur la formation initiale des enseignants québécois sont majoritairement axées sur le paradigme de la professionnalisation (Vanhulle et Lenoir, 2005). Or, ce paradigme repose sur une conception générique de l'enseignement qui ne permet pas vraiment de cerner la contribution de la formation didactique à la construction d'un point de vue spécifique sur la nature de la discipline à enseigner et sur l'enseignement de cette discipline (Saussez, 2009, p. 78). Dans le domaine de la didactique du français, encore peu de recherches analysent les modalités, les apports et les limites de la formation didactique des futurs enseignants (Pouliot et Dezutter, 2005), en particulier en écriture. Comme formateurs de futurs enseignants de français au secondaire, nous avons été confrontés à l'absence quasi totale de didactisation du processus d'écriture dans le cadre spécifique de la formation initiale des maîtres au secondaire. Malgré le foisonnement des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, la place des modèles didactiques issus de ces recherches dans les dispositifs de formation des maîtres est encore peu documentée.

Dans cet article, nous présenterons d'abord les fondements théoriques de notre dispositif de formation qui s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, dans lequel le concept de genre discursif est central. Considérant la rareté des publications explicitant les dispositifs de formation à l'enseignement de l'écriture, il ne nous semble pas inutile de décrire le dispositif de formation initiale en enseignement du français au secondaire à l'Université Laval que nous avons mis en œuvre depuis 2011¹. Utilisé de manière itérative dans deux cours obligatoires de didactique de l'écriture de 45 heures chacun, ce dispositif a été adapté au fil des ans dans le but d'articuler l'enseignement de savoirs théoriques sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer les habiletés des futurs enseignants à planifier, produire, réviser et réécrire divers textes de genres non littéraires qu'ils auront à enseigner.

Cadre théorique pour une formation en didactique de l'écriture

À l'instar de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), nous pensons qu'il est indispensable d'articuler la construction des savoirs théoriques sur l'écriture aux savoirs didactiques sur son enseignement, à travers des pratiques scripturales. Notre dispositif a une double visée : une formation théorique et pratique en écriture et une formation à l'enseignement de l'écriture. L'articulation de ces visées constitue un défi pour les formateurs compte tenu des lacunes en écriture de nos étudiants à leur entrée en formation initiale. Mis à part les difficultés qu'ils éprouvent quant aux normes de la langue, nous avons également constaté qu'ils maîtrisent peu les différents sous-processus de l'écriture (planification, mise en texte, réécriture et révision) et connaissent de manière très approximative les caractéristiques des genres qu'ils auront à enseigner, d'où la nécessité d'articuler l'enseignement de savoirs sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer leurs habiletés à planifier, produire et réviser des textes de différents genres. Notre réflexion sur la formation à l'écriture des futurs enseignants nous a amenés à élaborer un dispositif de formation à l'enseignement de l'écriture basé sur la perspective épistémologique de l'interactionnisme socio-discursif.

L'interactionnisme socio-discursif

Nous situons les assises théoriques de la formation des enseignants de français en écriture dans la lignée des travaux de Vygotski (1934/1985) et de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), théorisé par des didacticiens genevois (Bronckart, 1997; Dolz, 2013; Schneuwly, 1988, 2008). La langue est inscrite dans le patrimoine d'une communauté, elle en est à la fois la mémoire et le principal outil de développement. En apprenant une langue, tout locuteur s'inscrit dans une communauté discursive et s'approprie des manières de penser, de parler et d'agir propres à cette communauté (Bernié, 2002). La construction des connaissances et des fonctions psychiques supérieures – dont le langage écrit, la mémoire, la formation de concepts – est alors dépendante des relations sociales que tisse tout individu à travers l'utilisation de la langue en contexte.

Selon l'ISD, la médiation sociale et les interventions délibérées de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage. Le développement des capacités cognitives et langagières de l'élève résulte alors d'une tension constante entre l'extra et l'intrapsychique. L'ISD s'inscrit ainsi en rupture avec des positions innéistes « selon lesquelles les capacités humaines seraient le résultat d'un équipement génétique » (Dolz, 2013, p. 28). Le développement procède par internalisation : l'élève intègre à son fonctionnement psychique les signes qui lui sont d'abord extérieurs (Schneuwly, 2008). L'élève apprend ainsi des formes langagières de plus en plus complexes – lexique, morphologie, syntaxe, genres de discours – en entrant en relation avec des locuteurs/scripteurs plus compétents.

L'ISD est un paradigme épistémologique qui amène les chercheurs à analyser la relation d'interdépendance entre l'apprenant et d'autres locuteurs/scripteurs. Du point de vue de l'apprentissage de l'écriture, les travaux s'inscrivant dans l'ISD ont pour objet de comprendre de quelle façon l'écriture – la formalisation par écrit de la pensée pour soi et pour d'autres – joue un rôle dans le développement des connaissances et des idées, soit la fonction épistémique de l'écrit (Chartrand et Blaser, 2006). L'analyse du travail du scripteur ne repose plus alors sur ses seules fonctions cognitives, comme le font la plupart des travaux en psychopédagogie et en psycholinguistique, mais sur la dépendance qui existe

entre les pratiques langagières et le contexte de communication – contexte psychologique, social et discursif. Dans la formation des maîtres, nous cherchons justement à initier les futurs enseignants de français à la complexité de l'activité d'écriture en ancrant notre démarche dans l'ISD et dans la théorie des genres de discours qui en découle.

Les genres de discours

Différents modèles ont été développés par des linguistes et des didacticiens du français pour classer les textes et les discours que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Adam (1995) a proposé un modèle d'organisation des textes par types de séquences : les types sont des constructions théoriques qui regroupent des textes présentant des caractéristiques communes (visée illocutoire, énonciation, monde représenté, etc.) : type descriptif, explicatif, argumentatif, narratif, dialogal (Adam, 1995). Au Québec, la typologie d'Adam a fortement influencé la rédaction du programme de français de 1995. Le concept de genre vise quant à lui à articuler « la dimension historico-sociale des productions langagières (leurs aspects relativement stables, historiquement produits, partagés par tous, etc.) et leurs dimensions individuelles (la production d'un énoncé par un individu X) » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay et Lahanier-Reuter, 2010, p. 117). Pour la didactique du français, la notion de genre permet de dépasser les limites d'une description formaliste des textes, plus proche du travail d'Adam, qui prend peu en compte le contexte, l'histoire et la culture d'où sont issus les discours.

Dans un cadre didactique inspiré de l'ISD, le genre est un méga-outil, « une configuration stabilisée de plusieurs outils [...] servant à agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication » (Schneuwly, 1995, p. 78). Or, les genres sont transmis dans des milieux socioculturels et reconnaissables par les membres d'une communauté, ce qui facilite la communication. Le genre ne peut donc être appréhendé en dehors des contextes socioculturels de communication qui l'ont vu naître et l'ont modifié selon les besoins et les intentions des locuteurs ou des scripteurs qui en ont fait usage. Il est outil de pensée parce qu'à travers lui, l'être humain configure sa pensée en vue d'une intention de communication précise. Le genre agit alors comme objet de médiation : il modifie le rapport de l'humain au monde en transmettant des façons de penser, de parler et d'agir construites par les générations précédentes. En s'appropriant un genre, l'élève s'approprie un outil qui a son histoire, ses règles de fonctionnement, ses finalités, ses caractéristiques morphologiques, lexicales, syntaxiques, qui lui permettent d'agir par le langage.

Le concept de genre ne se limite pas à un univers discursif circonscrit; il désigne à la fois des genres littéraires (par exemple, tragédie, essai, sonnet), des genres scolaires (p. ex.. dissertation, récitation, cercle de lecture, dictée) ou des genres de la communication courante (p. ex., débat argumentatif, documentaire, éditorial, conférence publique) que l'on pourrait découper en multiples sous-catégories (scientifiques, professionnelles, etc.). Il est ainsi pluriel, à la fois stable et évolutif; il ne s'agit donc pas d'une structure rigide, ayant un nombre défini de caractéristiques à respecter. Le genre est plutôt un ensemble de constellations de caractéristiques (Reuter, 2013) qui offrent des repères pour saisir le caractère hétérogène d'un genre donné : caractéristiques communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques – ou d'oralité (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013).

À l'école, le genre constitue un outil d'enseignement et d'apprentissage pour les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale (Dolz et Gagnon, 2008). Il contribue à appréhender une situation

de communication, à organiser le contenu en cours de lecture ou d'écriture, par exemple en fonction des caractéristiques attendues, à revoir sa planification, à sélectionner les informations importantes, à réviser, à réécrire, etc. Il joue littéralement le rôle d'un outil d'apprentissage. Tout travail sur le genre implique aussi un discours sur ce genre qui permet sa mise à distance.

Avec les futurs maîtres, il devient un outil de formation en ce sens qu'il permet de contextualiser et d'organiser les contenus à enseigner. L'appropriation du genre contribue au développement autant personnel que professionnel du futur enseignant, car elle lui fournit des repères pour ses propres pratiques de lecture et d'écriture comme pour celles qu'il aura à enseigner.

Par exemple, lorsque nous travaillons avec les étudiants le genre « article de vulgarisation scientifique », nous les amenons d'abord à dégager ses caractéristiques par la comparaison de textes du même genre, et ce, afin qu'ils s'en construisent une représentation souple et opérationnelle. Cette représentation est souple parce que nous voyons comment les caractéristiques du genre s'effectuent de manière singulière dans chacun des textes; elle est opérationnelle parce que la connaissance du genre permet d'appréhender les régularités notamment l'intention de l'auteur et les procédés langagiers qui seront liés à l'explication d'un phénomène.

L'une des transpositions didactiques de l'ISD dans la formation des maîtres consiste à plonger les étudiants dans des situations de communication vraisemblables pour qu'ils comprennent et produisent les genres visés dans les contextes les plus proches possible de leur usage social. Dans notre dispositif de formation, nous amenons non seulement les futurs maîtres à s'approprier les caractéristiques des genres, mais également les démarches permettant de les enseigner aux élèves.

Le processus scriptural

Au cours des 30 dernières années, de nombreux modèles de la production écrite, issus notamment de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique et de la didactique du français, permettent de mieux saisir toute la complexité de l'acte d'écrire. Pensons à ceux de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1998), de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Van Galen (1991), pour ne donner que quelques exemples. Ces modèles ont été élaborés à partir des discours de scripteurs experts qui ont verbalisé leurs pratiques et leurs opérations cognitives, du début à la fin de la production d'un texte : planification, mise en texte, révision. Ces trois sous-processus constituent les points de convergences de différents systèmes théoriques qui incluent notamment l'environnement de la tâche, la motivation et les affects de l'individu, la mémoire de travail et les connaissances. Pour Fayol, « la planification est cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message » (1996, p. 21). La mise en texte est l'activité qui consiste à gérer simultanément la construction du texte et les contraintes lexicales, orthographiques, syntaxiques et génériques. Il faut ajouter à ce sous-processus les aspects communicationnels : prise en compte du destinataire, de l'intention de communication, du contexte. La mise en texte de longues séquences entraîne un coût cognitif très important qui a un impact sur l'attention. Quant à la révision, elle consiste à repérer (par soi-même ou grâce à autrui) des difficultés ou lacunes, à les identifier, à les diagnostiquer et à trouver les moyens d'y remédier.

D'autres auteurs ont ajouté la réécriture (Oriol-Boyer, 2000) au modèle planification-mise en texte-révision. Les scripteurs experts réécrivent constamment en cours de production. L'écriture n'est pas un processus linéaire au terme duquel les scripteurs corrigeraient leurs erreurs et réécriraient certaines parties de leur texte (Bucheton, 2014). Lafont-Terranova (2009) et Colin (2014) utilisent l'expression « écriture-réécriture » pour montrer à quel point ces sous-processus sont concomitants. Afin de mieux clarifier les relations entre les différents sous-processus, nous avons créé les couples *révision-réécriture* et *révision-correction* qui illustrent bien le caractère itératif de l'activité d'écriture : pour corriger ou réécrire son texte, le scripteur doit le relire et le réviser, et ce, à tout moment. Pour nous, la correction désigne la centration sur les aspects normés de la langue alors que la réécriture recoupe le travail sur la forme-sens.

Malgré leurs limites, ces modèles issus de la psycholinguistique conservent une pertinence en didactique du français, en particulier pour l'enseignement de l'écriture en formation des maîtres. Connaître de tels modèles contribue à comprendre la complexité du processus scriptural en le découpant, à identifier les difficultés des élèves pour chacun de ces sous-processus et à concevoir des outils spécifiques aux sous-processus. Concernant la conception de tels outils, Garcia-Debanco et Fayol (2002) identifient trois principes sous-jacents auxquels nous adhérons : 1) l'explicitation des caractéristiques d'un genre peut guider efficacement l'activité d'écriture; 2) « les textes lus constituent des ressources pour l'élaboration de critères de fonctionnement textuel »; 3) l'enseignant choisit les caractéristiques génériques et les critères de réalisations qu'il veut mettre en évidence dans son outil d'évaluation et, plus largement, dans la tâche d'écriture qu'il construit pour ses élèves. Pour faciliter ce travail, dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement explicite de l'écriture², nous avons spécifié les sous-processus de l'activité d'écriture mobilisés par les élèves en fonction des genres discursifs enseignés au secondaire. Suivant les travaux de Harris et al. (2012), nous postulons que les caractéristiques génériques influencent la façon dont le scripteur mobilise les sous-processus de l'écriture : par exemple, nous ne planifions pas et nous ne révisons pas un conte et une dissertation de la même façon parce que la recherche d'information et la structuration du plan sont très différentes.

Description du dispositif didactique proposé

Le dispositif didactique proposé est mis en œuvre de façon itérative à partir de différents genres de discours enseignés au secondaire québécois (p. ex., le compte rendu d'évènement, le texte d'opinion argumentée, la lettre ouverte et l'article de vulgarisation scientifique). À titre d'illustration du cadre théorique que nous avons présenté, nous décrivons les étapes d'une démarche de formation à l'enseignement du **texte d'opinion argumentée** pour des élèves de 5^e année du secondaire (16-17 ans).

1^{re} étape : l'appropriation de savoirs de référence (pour enseigner)

Avant chaque cours, les étudiants discutent des articles issus de revues scientifiques et professionnelles portant sur les sous-processus de l'écriture, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, sur les dispositifs didactiques et sur le statut des genres de discours en didactique du français (par exemple, Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011; Fayol, 1996; Schneuwly, 1995). Ils rendent compte de leur compréhension des savoirs de référence lors d'échanges en classe, en rédigeant des résumés ou en élaborant des schémas conceptuels.

2^e étape : l'analyse de textes d'un même genre et l'identification des caractéristiques génériques

Les étudiants analysent un ou plusieurs textes d'opinion argumentée en ayant pour mandat de rédiger une fiche critériée (Dolz et al., 2011) du genre textuel à l'étude. Celle-ci prend la forme d'un tableau à deux colonnes (voir exemple en annexe) : les opérations nécessaires pour produire un texte (par exemple, déterminer une stratégie argumentative) et les indices de réussite (par exemple, utilisation judicieuse des marques énonciatives et de modalité). Ce travail amène les étudiants à identifier, nommer et décrire les caractéristiques communicationnelles, discursives, textuelles, linguistiques, typographiques du genre à enseigner. La comparaison de plusieurs textes du même genre permet d'identifier les caractéristiques génériques communes, tout en observant la diversité des textes. Par exemple, dans le cas du texte d'opinion argumentée, ils constatent que la plupart des introductions ne respectent pas la norme scolaire du sujet posé, amené, divisé ou que la thèse n'est pas systématiquement formulée en introduction.

3^e étape : la planification et la production du texte

Le sujet du texte d'opinion argumentée s'inscrit dans un débat d'idées suscitant la controverse. Cela implique que les étudiants se documentent sur les différents enjeux soulevés par le sujet choisi, notamment en consultant des articles de presse. Les informations sélectionnées sont organisées selon le procédé argumentatif dominant qui détermine le plan du texte, par exemple, la réfutation ou l'explication. À cette étape, la fiche critériée est utilisée comme un outil de planification : les étudiants y ont recours pour produire et réviser le plan de leur article. Elle les aidera également à s'autoréguler lors de la mise en texte.

4^e étape : la révision et l'évaluation formative par les pairs

À l'étape de l'évaluation formative des premiers jets par les pairs, nous insistons sur la dimension interactive et itérative des sous-processus de l'écriture. Par exemple, la révision par les pairs permet souvent aux étudiants de prendre conscience de lacunes dans l'organisation textuelle, ce qui peut entraîner des modifications du plan du texte. Ils saisissent du même coup l'importance de la mise à distance de leur texte. La fiche critériée est alors utilisée comme un outil de révision qui permet de soutenir une démarche d'évaluation descriptive : il s'agit de décrire les productions en fonction de leur conformité avec les caractéristiques génériques attendues, puis de formuler une évaluation des acquis sous la forme de commentaires précis, objectifs et constructifs sur les textes de leurs pairs (en révisant les différentes caractéristiques communicationnelles, discursives et linguistiques du genre à produire).

Cette évaluation formative par les pairs est complétée par l'analyse ou l'élaboration d'une grille d'évaluation sommative à visée certificative. L'élaboration de la grille donne lieu à une justification des critères retenus (choix et justification des critères, formulation claire et précise de ces critères) et des points attribués. Avec l'aide du professeur, les étudiants sont amenés à formuler par eux-mêmes les critères d'évaluation transversaux (correction linguistique, cohérence et cohésion textuelle, progression de l'information, etc.) et les critères d'évaluation propres au genre du texte d'opinion argumentée (par exemple, la cohérence des procédés langagiers avec la stratégie argumentative de l'auteur, la qualité et la suffisance des arguments, l'utilisation pertinente des organisateurs textuels, etc.).

5^e étape : la réécriture

À l'aide de la fiche critériée, de la grille d'évaluation et des commentaires de leurs pairs – essentiels selon l'ISD pour faciliter le processus de mise à distance –, les étudiants procèdent à une réécriture

de leur texte, c'est-à-dire à un retour sur leur texte dans le but de l'améliorer. Cette amélioration peut concerner une ou plusieurs caractéristiques génériques. Par exemple, il s'agira de clarifier ou d'étoffer la prise de position de l'auteur en retravaillant sur les marques énonciatives et les marques de modalité.

6^e étape : l'évaluation certificative et le retour sur les savoirs et les pratiques

Les textes réécrits font l'objet d'une évaluation certificative par le professeur à partir de la grille élaborée au préalable avec les étudiants. Lors de la remise des travaux, le professeur engage les étudiants à tisser des liens explicites entre les pratiques scripturales expérimentées et les savoirs pour enseigner (par exemple, le processus de réécriture, les modalités d'évaluation). Cette mise en relation des savoirs et des pratiques peut prendre la forme d'une discussion en classe ou d'une production écrite individuelle de nature réflexive. D'autres textes théoriques sont alors proposés aux étudiants et le dispositif est reconduit pour l'écriture d'un nouveau genre.

Discussion

Les apports du modèle de formation

L'intégration des savoirs (genres, processus d'écriture, modalités d'intervention et d'évaluation) dans un dispositif centré sur des pratiques d'écriture fréquentes et interactives a pour effet principal de développer les compétences en écriture des étudiants. Nous avons constaté une amélioration significative des écrits produits. En effet, au fur et à mesure que les étudiants produisent et analysent différents genres de discours, ils accordent de plus en plus de temps et d'importance aux composantes communicationnelles et discursives, alors qu'initialement ils sont davantage centrés sur la correction linguistique. En s'attachant à réviser les aspects plus globaux du texte (comme l'adaptation au destinataire, la cohérence de la posture énonciative, la stratégie argumentative, etc.), les étudiants tirent progressivement un meilleur parti des réécritures : leurs textes réécrits sont non seulement plus conformes aux normes génériques attendues, mais surtout ils comportent des traces d'un travail global sur « la forme-sens » (Bucheton et al., 2010). Par exemple, dans le cadre du texte d'opinion argumentée, la révision par les pairs conduit souvent le scripteur à approfondir sa recherche documentaire, à préciser ses buts d'écriture et à revoir son plan en profondeur. La formation à l'enseignement de l'écriture inspirée de la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif telle que nous l'avons développée favorise, selon nous, cette transformation progressive des conceptions de l'activité scripturale, parce qu'elle tire profit des situations de communication ancrées et du regard de l'autre sur les productions de chacun. Toutefois, l'ancrage sociodiscursif des productions est ici limité à la révision-réécriture par les pairs des textes produits. Le dispositif pourrait gagner en pertinence s'il débouchait sur une socialisation plus large de certains textes produits pour des lecteurs externes (par exemple, dans un blogue ou dans le journal étudiant).

Par ailleurs, la conscience accrue de la complexité du processus d'écriture permet aux étudiants d'identifier leurs propres difficultés et d'expérimenter des stratégies de remédiation de façon autonome. Le fait d'amener les futurs enseignants à résoudre eux-mêmes des tâches d'écriture complexes favorise la prise de conscience des obstacles auxquels seront confrontés leurs élèves. Conséquemment, les étudiants font davantage de liens pertinents entre les savoirs théoriques, leurs pratiques d'écriture

et leurs premières observations et interventions lors des stages. Par exemple, en début d'année, les étudiants ont souvent une conception réductrice et rigide du plan d'un texte d'opinion argumentée. La lecture d'articles scientifiques leur permet de découvrir certaines stratégies de planification – par analogie, par abstraction (Hayes et Nash, 1996) – et le fonctionnement itératif de ce sous-processus. En équipe de pairs, ils utilisent ces stratégies ainsi que des outils de planification qu'ils peuvent ensuite expérimenter avec des élèves dans le cadre de leur stage.

Notre modèle de formation nous semble donc pertinent dans la mesure où il permet d'accroître les compétences scripturales des étudiants, de leur faire prendre conscience de la complexité du processus d'écriture et de favoriser l'intégration des savoirs théoriques et des pratiques didactiques. Toutefois, il comporte des limites qui méritent d'être discutées.

Les limites du modèle de formation

Concernant les pratiques textuelles, nous rencontrons des difficultés à amener tous les étudiants à tirer pleinement parti des outils élaborés. Ainsi la fiche critériée est-elle parfois utilisée superficiellement lors de la planification, de la mise en texte ou de la révision par certains scripteurs. S'agit-il de la prégnance de pratiques antérieures? Faudrait-il formaliser davantage les démarches de révision? En effet, même pour des scripteurs experts, la révision est le processus le plus difficile à utiliser efficacement (Fayol, 1996). Amener les étudiants à rédiger des commentaires précis en vue d'une réécriture est un travail de longue haleine, c'est pourquoi une part importante des cours est consacrée aux activités collaboratives de révision et d'évaluation formative. Toutefois, force est de constater que ces compétences sont encore en construction même au terme de deux cours de 45 h.

À l'instar de Crinon et Guigue (2006), nous considérons le langage écrit comme « un puissant instrument cognitif de développement professionnel » (p. 118), plus précisément, nous pensons que faire écrire permet aux étudiants de s'appropriier et de mettre à distance les savoirs théoriques indispensables à l'exercice de leur profession. Plus précisément, à l'instar de Dolz et Gagnon, nous soutenons que « l'élaboration d'un modèle didactique du genre (Dolz et Schneuwly, 1998) suppose l'identification des dimensions enseignables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 188). Nous supputons qu'accompagner les futurs enseignants dans l'identification, la description et l'explicitation de ces dimensions facilite l'entrée dans l'enseignement du genre, et ce, d'autant plus que les futurs maîtres sont aussi formés à la planification de séquences d'enseignement. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si ces démarches susciteront une appropriation à long terme, qui serait favorable au renouvellement des pratiques (Vanhulle, 2004).

Finalement, à propos de la transposition de nos propositions dans les classes du secondaire, plusieurs limites ou contraintes sont à considérer. Le dispositif est couteux en temps et la charge de correction est importante, ce qui peut susciter des réticences chez les enseignants. Les pratiques de réécriture sont perçues comme innovantes et complexes, ce qui crée un sentiment d'insécurité. Les enseignants novices n'ont-ils pas tendance à se rassurer en reproduisant des pratiques d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes connues en tant qu'élèves et qui sont centrées sur la correction des éléments superficiels de la langue?

Le genre : une tension entre régularités et singularité

Nous avons choisi la notion de genre comme principe organisateur des pratiques de lecture et d'écriture, car elle permet de faire des liens explicites entre les pratiques langagières (puisqu'on lit et écrit toujours des textes d'un certain genre) et les savoirs à enseigner (le genre comme objet privilégié du cours de français). D'un point de vue théorique, le caractère hétérogène des genres constitue un obstacle important à leur didactisation, car ils varient selon les modes, les époques, les usages; ils ne peuvent donc par définition être stabilisés (Reuter et al., 2010). Toutefois, la tradition scolaire a souvent exagérément figé les caractéristiques de certains genres, dénaturant leur rôle d'outil épistémique. Il en va ainsi du texte d'opinion argumentée qui n'est pas enseigné dans le but de construire une pensée articulée, mais comme une structure textuelle rigide et normative auxquelles les élèves ne peuvent déroger pour réussir l'évaluation de fin de cycle. De manière plus générale, le travail sur la notion de genre comporte le risque de réduire l'acquisition progressive des habiletés scripturales à la recherche d'une adéquation à des normes conventionnelles et stables. C'est pourquoi, il nous semble primordial à la fois de faire lire et écrire une diversité de textes qui présentent, à des degrés divers, des variantes par rapport au canon générique.

Par ailleurs, une tension théorique et didactique persiste entre la nécessité de faire acquérir des savoirs et des habiletés transférables dans diverses situations de communication (ce que permet le travail sur les genres) et l'importance de favoriser les composantes subjectives du rapport à l'écrit, en particulier les enjeux affectifs et culturels liés à la langue (Barré-De Miniac, 2007; Bucheton, 2014). Pour les scripteurs, notre dispositif peut s'avérer contraignant du fait de l'accent mis davantage sur l'appropriation de régularités à l'intérieur d'un système socio-institutionnel que sur la créativité individuelle, ou plus généralement l'expression subjective. Pourtant, selon Dolz et Gagnon, « le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants » (2008, p. 188). Cette tension entre l'apprentissage de régularités et la reconnaissance de la singularité de tout discours est particulièrement prégnante lors des démarches d'évaluation par les pairs, où les questions de normativité sont fréquemment débattues. Ainsi, le recours à des outils d'évaluation formative flexibles peut être perçu comme insécurisant par les futurs maîtres, et ce, d'autant plus que ces outils sont encore peu utilisés par les enseignants associés qu'ils côtoient dans leurs stages. Il serait donc pertinent de former également les enseignants en exercice à l'évaluation formative de l'écriture au secondaire.

Pour conclure, nous avons souhaité contribuer bien modestement à exposer le rôle d'un modèle théorique pour l'enseignement de l'écriture dans la formation des maîtres. Nous proposons d'arrimer deux horizons théoriques : l'interactionnisme socio-discursif et les modèles psychocognitifs de production de l'écrit. En nous appuyant sur les travaux de Harris et al. (2012), nous avons intégré les connaissances actuelles sur le processus scriptural à un modèle de formation axé sur les genres écrits enseignés au secondaire. Un des objectifs de notre dispositif de formation est ainsi d'amener les futurs maîtres à comprendre que la mise en œuvre du processus scriptural varie selon les genres de textes et à s'approprier des « modèles didactiques » de divers genres qu'ils auront à enseigner. Pour ce faire, nous avons insisté sur l'importance des pratiques interactives de productions et de révision-réécriture de ces genres en formation, en reportant dans un module de formation ultérieur la réalisation de séquences d'enseignement.

Références

- Adam, J.-M. (1995). *Les textes : types et prototypes* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 165-180). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bucheton, D., Fabre, C., Oriol-Boyer, C., Reuter, Y., Privat, J.-M. et Vinson, M.-C. (2010). Table ronde sur la réécriture (cinq réponses à un questionnaire commun). *Pratiques*, (105/106), 201-232.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0179>
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec, QC : Didactica, C. É. F.
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^{ème}* (Thèse de doctorat, Université d'Orléans). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847>
- Crinon, J. et Guigue M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
<https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, (18), 11-42.
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, (54), 27-30.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Garcia-Deban, C. et 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. Repéré à http://www.pratiques-cresef.fr/p115_ga1.pdf
- Harris, K., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M. et Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing : A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, N. J. : L. E. A.
- Hayes, J. R. et Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing : Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses de Namur.
- Reuter, Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques*, (157/158), 153-164.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 77-92). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Logiques.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165-191. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(91\)90003-g](https://doi.org/10.1016/0167-9457(91)90003-g)
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Notes

- 1 Le dispositif, initialement élaboré et mis en place par Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince (Prince, 2011), est en constante évolution.
- 2 Nous avons construit des grilles d'évaluation formatives pour l'enseignement de l'écriture au secondaire en fonction des genres de discours et des sous-processus : www.strategieslectureecriture.com. Conformément au *Programme de formation de l'école québécoise*, nous avons regroupé les genres dans des ensembles appelés *modes de discours*.

Pour citer cet article

Sauvaire, F., Lord, M.-A. et Falardeau, E. (2016). Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits. *Formation et profession*. 24(2), 56-66. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.380>

ANNEXE : Fiche critériée pour l'écriture du texte d'opinion argumentée

But du texte : donner et étayer son opinion à propos d'un sujet qui prête à controverse et qui est sujet de débat dans l'espace public; plus largement susciter la réflexion sur un sujet jugé important.

Opérations (ce que je dois faire)	Indices de réussite (à quoi je vois que c'est fait)
Donner un titre évocateur	Le texte est précédé d'un titre évocateur, en lien avec la thèse.
Présenter l'objet du débat dans son contexte en introduction	L'objet du débat est énoncé clairement. Il est replacé dans son contexte.
Prendre position	La thèse est énoncée explicitement. L'auteur est présent (marques énonciatives) dans son texte, il construit une image crédible. Le texte comporte des marques de modalité. Le texte s'adapte au lectorat du journal dans lequel il est publié.
Trouver des arguments crédibles	Le texte expose des arguments qui étayent la thèse. Les arguments sont développés par des explications, des exemples, des faits vérifiables ou des discours rapportés. Ils sont articulés entre eux par des liens logiques.
Arrêter une stratégie argumentative	L'auteur arrête une stratégie argumentative et adopte un procédé argumentatif dominant (plan). Les procédés langagiers utilisés sont cohérents avec la stratégie argumentative de l'auteur. Le texte a une tonalité dominante (véhémence, ironie, etc.) cohérente avec la stratégie adoptée.
Écrire un texte concis et percutant	Le texte est fortement structuré et sa structure est soulignée par des connecteurs nombreux et la mise en page. La conclusion est ferme et se termine par une formule percutante.
Écrire dans un français correct	Le texte respecte les règles de l'orthographe, de la syntaxe, de la ponctuation. Il progresse régulièrement et sans contradiction. On discerne un champ lexical spécifique, en relation avec le sujet controversé.