



L'enseignement de l'écrit au degré moyen du secondaire en RDC face à la pesanteur de l'isomorphisme pédagogique

Par Norbert MPOYI Cilo

Docteur en didactique des langues de l'Université Grenoble-Alpes

Professeur associé à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa/RDC

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.16731958>

Résumé

Comment le professeur de français aborde-t-il l'enseignement de l'écrit au degré moyen de l'école secondaire du système éducatif de la RDC? S'appuie-t-il sur les instructions méthodologiques consignées dans le programme national de français ou fait-il recours à ses compétences acquises en formation initiale ou encore se contente-t-il d'enseigner comme il a été enseigné lui-même ?

Ce questionnement nous invite à clarifier une question où se mêlent croyances, arguments épistémologiquement divers et isomorphisme pédagogique.

Mots-clés : isomorphisme pédagogique – enseignement – écrit

The teaching of writing in middle school in the democratic Republic of Congo faced with the weight of the pedagogical isomorphism.

Summary

How does a teacher of French in middle school cope with the teaching of writing in DRC middle school education system.

Does he make recourse to the French teaching national curriculum methodological instructions or to his/her acquired initial training skills ?

Or does he/she teach only the way he/she was taught ?

All these questions bring us straight the clarification of a question where beliefs, diverse epistemological arguments and pedagogical isomorphism meet/come together.

Key words : Pedagogical isomorphism – Teaching – Written.

Introduction

Il s'observe dans le monde anglo-saxon et francophone depuis pratiquement un demi-siècle, un engouement pour la didactique de l'écrit. Des chercheurs s'attellent à trouver une réponse aux plaintes sociales largement partagées et débats – fort médiatisés – sur l'acculturation, l'illettrisme, la littératie, les affres et les aléas de l'évaluation des écrits des apprenants, les querelles sur l'orthographe, les constats réitérés sur les lacunes rédactionnelles des élèves et étudiants voire des fonctionnaires et employés d'une certaine génération. Ce qui nous invite à ouvrir un espace de débat où se mêlent l'isomorphisme pédagogique et des arguments épistémologiquement divers.

Définition de l'isomorphisme pédagogique

L'isomorphisme pédagogique désigne la tendance des écoles et institutions éducatives à adopter, souvent sans critique, des méthodes d'enseignement standardisées, généralement importées de modèles venant d'ailleurs, au détriment d'adaptations spécifiques aux contextes locaux. L'isomorphisme pédagogique dont il s'agit ici renvoie à cette pédagogie qui consiste à enseigner l'écrit comme on a été enseigné soi-même.

Contexte

La République Démocratique du Congo (RDC) est considérée comme un grand pays multilingue et multiculturel en raison non seulement de sa superficie (2.350.409 km²) et de sa démographie (120.000.000 d'habitants environ) mais surtout de sa richesse linguistique et sa diversité culturelle. Ce pays compte, en effet, près de 300 langues dont quatre langues nationales. Il s'agit du lingala, swahili, kikongo et ciluba. Le français, unique langue officielle autrement dit langue de travail, de l'administration, de la magistrature et de scolarisation, côtoie ces quatre langues nationales. Face à la diversité culturelle et linguistique de la RDC, le français occupe une place privilégiée, celle de ciment de la nation. Cela va sans dire que ce rôle déterminant ouvre un espace de discussion et de réflexion à quiconque s'intéresse à la politique linguistique du pays. En admettant cette évidence, il est banal de répéter que

l'enseignement et l'apprentissage du français en général, et de l'écrit en particulier, dans sa transposition didactique, devrait prendre en compte aussi bien les spécificités culturelles et linguistiques propres aux élèves que les avancées des travaux et recherches sur l'écrit ainsi que ses innovations pédagogiques. Faute de quoi, on redoute le risque de renforcer des pratiques pédagogiques rigides, alors qu'une approche contextualisée favoriserait une meilleure acquisition des compétences en écriture. Nos souvenirs d'élève nous confortent dans cette position.

Notre rapport à l'écrit

Elève, j'étais intéressé et enthousiasmé par le cours de français. Et j'y réussissais honorablement comme tous ceux qui étaient dits « bon en français ».

J'étais motivé et concentré pendant ce cours. Je me distinguais dans les accords des participés passés, dans les dictées et autres exercices structuraux. J'étais apprécié de mes enseignants pour la correction avec laquelle mes rédactions étaient présentées. Je n'avais donc pas le droit de les décevoir, en « trébuchant » dans leur cours.

Devenu enseignant et formateur de formateurs, j'ai soumis mes élèves au même exercice avec une surdose de zèle : une dictée à chaque leçon de français, une rédaction chaque semaine, et des exercices structuraux étaient leur tasse de thé. J'étais bien aise de corriger le lexique et les exercices structuraux car ils m'offraient l'occasion en or de prouver fièrement aux élèves mes grandes connaissances grammaticales et en culture générale. Cependant, la correction de la rédaction, outre les remarques locales sur la syntaxe, le choix du mot juste, etc. posait problème car je me trouvais désarmé devant les problèmes de rédaction qui touchaient à la cohérence. Comme le faisaient mes enseignants, je me contentais de signaler de façon vague dans la marge des copies d'élèves « raisonnement », « logique », « améliorer la clarté », « mieux structurer tes idées » écrits en rouge et suivis de points d'exclamation, de suspension, d'autres annotations et interrogations rageuses ne permettant pas en réalité ni la compréhension des erreurs, ni l'amélioration du texte.

Aussi ai-je pris, petit à petit, la juste mesure de trois choses : la première, j'avais intuitivement compris qu'au-delà de la correction des phrases (conjugaison, syntaxe et lexique), la maîtrise de l'écrit relevait de compétences mettant en jeu des savoirs et des savoir-faire que je n'enseignais pas explicitement ; la deuxième, pour réussir en français, il fallait non seulement aimer le cours et le professeur mais surtout être capable de « détecter » les attentes implicites de ce dernier en cette matière ; la troisième qui fait suite à la deuxième

(savoirs et savoir-faire), 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... Voilà.

Au fait, qu'est-ce qui s'enseigne effectivement lorsqu'on énonce enseigner l'écrit au niveau moyen du secondaire du système éducatif congolais?

L'enseignement de l'écrit au niveau moyen du secondaire en RDC

Pour parler de l'écrit, nous avons fait le choix du niveau moyen de l'école secondaire au terme duquel l'élève aura fait dix ans d'enseignement du français et en français étant donné que toutes les disciplines scolaires s'enseignent dans cette langue. Aussi peut-on parier que les élèves qui arrivent à ce degré auraient une aisance relative en lexique, syntaxe, morphologie, cohérence et cohésion du texte oral et écrit en français. Nous appuyant sur la transposition didactique externe, nous allons de manière concise présenter juste une photographie dudit programme officiel en matière de l'enseignement de l'écrit.

En effet, le programme national de français (désormais PNF) en vigueur depuis une vingtaine d'années se construit sur base d'objectifs terminaux d'intégration (OTI) et intermédiaires. Concernant l'écrit, à la fin du degré moyen de l'enseignement secondaire, l'élève devra être capable « de produire des messages et textes sur les thèmes précis » (OTI, p.24). Cet objectif global peut être élémentarisé en objectifs intermédiaires (PNF, p.24): (...) lire et comprendre des textes mêmes imaginaires (...), écrire des messages courts (lettres, narration, description imaginaire). Lorsque l'on poursuit avec la lecture du PNF (p.35) au niveau de la sous-branche « expression écrite », on découvre les objectifs opérationnels de ce cycle d'études: A l'issue de l'enseignement de l'expression écrite au degré moyen, l'élève devra être capable de (d') :

Utiliser correctement les signes graphiques (lettres alphabétiques) et orthographiques de l'écriture et de dire leur rôle ; rédiger les différents types de textes : narratifs, descriptifs, dialogués, article de presse, etc. produire un texte cohérent en utilisant correctement les mots de liaison ; rédiger un texte du point de vue lexical, grammatical et syntaxique correct et intéressant du point de vue contenu (valeur littéraire).

Du point de vue du contenu, on peut lire plus loin ce qui suit (PNF : p.35):

« Enseignement des signes graphiques et orthographiques de l'écriture (la ponctuation, les accents, la marque du paragraphe, etc. ; apprentissage des techniques de rédaction des textes courants : description, narration, composition sur un sujet, mots de

circonstance (petit discours ou allocution, article de presse, résumé, poèmes). Rédiger tout type de textes en respectant les règles du genre. »

En pratique à ce niveau, c'est la rédaction qui est programmée comme exercice par excellence de l'écrit. Or, la rédaction en soi n'est pas enseignée. Il apparaît paradoxal que les apprenants s'approprient ce qu'on n'a pas appris, d'imiter ce qui est inimitable. La rédaction se présente juste comme le couronnement non seulement de l'enseignement des sous-systèmes de la langue mais aussi du texte, du thème, des figures de style... On demande aux élèves d'écrire une rédaction en prenant en compte tout ce qui a été appris pendant une certaine période. Autant la dictée qui n'a en réalité aucune visée pragmatique, sinon celle d'obtenir une bonne note à l'école ou d'être sélectionné pour le championnat du monde d'orthographe de Bernard Pivot qui se célébrait rituellement une fois l'an et qui a survécu l'instant d'un soupir, l'exercice type de rédaction l'est autant car le texte produit se réduit soit à un récit sans scènes développées, soit à une description ou à un portrait sans cadre pragmatique.

En admettant par ailleurs que l'écrit est une communication différée, il y a donc difficulté à prendre en compte le destinataire. Et pour les élèves en faisant leur rédaction, ils pensent écrire à un quelconque destinataire mais en réalité ils ne s'adressent qu'à leur enseignant, malgré eux. Intuitivement, tant que l'histoire est au goût de l'enseignant, et « bien » racontée, l'enseignant la présente en modèle à toute la classe.

Du point de vue largement admis, quand l'élève doit raconter une histoire (avec des faits, des événements) ou donner un point de vue (avec des idées), il peut « sortir » ce qu'il sait, ce dont il se souvient, ce qu'il a sur le cœur, ce qu'il pense. Il suffit pour lui de le manifester par l'écriture. Le produit d'une telle activité sera une suite organisée grâce à une technique linguistique. Tout le monde est capable de faire cela sauf qu'une telle activité ne garantit pas l'émergence d'un texte.

Le PNF (p. 35) propose en même temps les principes d'évaluation que voici:

« Exercices de fixation et de contrôle sur l'usage des signes graphiques et orthographiques (textes à ponctuer, dictées sans indication de la ponctuation, etc.), exercices de production de textes : rédaction de tout genre de textes (se référer aux contenus) »

Ces extraits du PNF prouvent à suffisance l'attachement à l'enseignement traditionnel de l'écrit. Cela ne veut nullement dire qu'on en veut à ce type d'enseignement qui a d'ailleurs

beaucoup de mérite et continue à faire des émules. On veut tout simplement dire qu'au degré moyen du système éducatif de la RDC, on n'écrit que pour graphier ou pour archiver et retenir. Le plus souvent, l'enseignant écrit au tableau et les élèves recopient. Ils sont plutôt rares à ce niveau les élèves qui prennent note de ce que l'enseignant dit, explique ou ce qui est produit dans l'interaction en classe à la suite de différentes régulations. Par ailleurs, on écrit des exercices scolaires notamment pour répondre aux questions posées sur le texte, résoudre des exercices de grammaire ou de conjugaison ou résumer un texte. En outre, il est annoncé, sans réel impact, l'apprentissage des techniques de rédaction des textes courants et de tout type de textes en respectant les règles du genre. En réalité, la typologie textuelle et l'approche par le genre textuel sont absentes des pratiques de classe. On peut l'observer à travers la correction des écrits d'élèves au niveau de la cohérence où l'enseignant se contente de grandes accolades avec pour légende des remarques rageuses en rouge dans la marge des copies d'élèves (voir ci-haut).

Pour parvenir aux résultats escomptés, le PNF recommande la méthodologie ci-après (35):

« Partir des textes modèles ciblés, observer le texte avec les élèves au cours de l'analyse centrée sur l'objectif opérationnel de la leçon, faire avec la synthèse des caractéristiques du genre : plan et structure du texte, formules spécifiques ou consacrées (dans le cas de la correspondance), vocabulaire approprié du texte (...).

Si l'on s'en tient au PNF, cette littérature comme lieu de référence, on comprend que l'écriture relève du don. Le PNF recommande non seulement de s'appuyer sur la littérature française, internationale et négro-africaine comme prétexte à l'enseignement du français mais aussi d'imiter les Voltaire, Victor Hugo, Lamartine, Stendhal, Tolstoï, Dostoïevski, Yoka Lye Mudaba, N.M. Cilo, Nzuzi Lukoki, P. Tshibanda, VY Mudimbe, etc. Il nous apparaît judicieux de désacraliser le texte littéraire en didactique de l'écrit, de cesser de le poser comme idéal proposé à l'admiration des foules, car c'est un modèle qui renvoie inexorablement l'apprenant à ses limites et nourrit ses inhibitions. L'écriture se révèle donc comme une activité mystérieuse pour laquelle les élèves du point de vue psycho-cognitif, ne peuvent pas s'essayer parce que ce serait un champ réservé à ceux qui en ont le don. Ceci peut notamment se justifier par le simple fait que lorsqu'on présente la biographie de bons auteurs de toutes ces littératures recommandées, on réserve de longs paragraphes aux autres dimensions de leur vie sauf à celle relative à leur auto-apprentissage de l'écriture. Il va de soi que le centrage sur les textes de ces auteurs occulte le travail d'écriture par les élèves (PNF,

p.27). Faut-il, dans un mouvement inverse, ne prendre en compte que les textes fonctionnels c'est-à-dire les modes d'emploi, les recettes de cuisine, ou encore les constats amiables d'accidents de la circulation routière, les factures d'eau ou d'électricité ? Nous avons ici les deux extrêmes et un choix ainsi formulé ne propose pas d'arguments méthodologiques sérieux. Le point de vue que nous défendons est que tout document présenterait un intérêt pédagogique dès lors qu'il permet de faire comprendre et de faire travailler la compétence textuelle. Le souci est de montrer que toute suite de phrases, quand bien même transcrite sur du papier et publiée dans un livre, ne fabrique pas un texte, ne garantit pas la cohérence, l'existence d'un projet narratif. Il faut travailler la prise en compte du destinataire, du lecteur... Priver un texte de son contexte revient à interdire ce travail, tant en lecture qu'en écriture. Ce n'est donc pas l'authenticité du document qui importe ; c'est son ancrage pragmatique. On a pu intervenir en venant proposer des modèles, de bons ou de beaux textes, mais il arrive au final de constater qu'avec les textes venant des apprenants ce n'était toujours pas ça. Comment l'enseignant peut-il comprendre et faire accéder à ce « ça » là ?

Des lacunes qui échappent à l'enseignement traditionnel

De manière quelque peu tirée par les cheveux, essayons de mettre en évidence des lacunes invisibles qui échappent à l'enseignement traditionnel de l'écrit et qui expliquent pourquoi, malgré des exercices répétitifs, les apprenants peinent à maîtriser la rédaction.

D'abord, il y a absence de réflexion sur le processus d'écriture. Les enseignants transmettent les règles de grammaire, l'orthographe et les structures textuelles, mais ils ne décomposent pas véritablement l'acte d'écrire. Or, selon le modèle de Hayes et Flower, l'écriture est un processus dynamique qui implique : la planification (organisation des idées), la mise en texte (formulation et structuration) et la révision (ajustements pour améliorer la cohérence et la clarté).

Dans la pratique, cette démarche cognitive est explicitée aux apprenants, qui se limitent souvent à rédiger sans stratégie, comme si l'écriture était un acte spontané plutôt qu'une construction progressive.

Ensuite, on constate l'absence de réécriture et d'amélioration du texte. L'évaluation de l'écrit est souvent statique. Un texte est jugé une fois, sans réelle opportunité pour l'apprenant de le retravailler. Pourtant, la réécriture est une phase essentielle du développement des

compétences rédactionnelles : affiner la structure pour une meilleure clarté, améliorer la fluidité et la cohérence et réfléchir aux choix lexicaux pour un style plus précis.

Dans ces pratiques traditionnelles, une rédaction est souvent évaluée sans retour détaillé sur ce qui peut être amélioré. L'apprenant reçoit une note et des corrections, mais sans guide sur la manière de progresser réellement.

Puis, il apparaît clairement que l'écrit est enseigné hors contexte communicatif. L'apprentissage de l'écrit reste déconnecté des usages réels de la langue. En classe, les apprenants écrivent avant tout pour être corrigés, et non pour communiquer. Or, Schneuwly et Dolz insistent sur le rôle des genres discursifs. Un texte doit être adapté à son objectif et à son public. Dans l'enseignement traditionnel, la rédaction est vue comme un exercice scolaire, sans prise en compte des réalités de l'écriture professionnelle ou quotidienne.

Les apprenants ne sont donc pas préparés à écrire avec un objectif clair, ce qui nuit à leur capacité à produire des textes efficaces et pertinents.

Après quoi, on peut déplorer une évaluation qui privilégie la forme au détriment du sens. Les enseignants, par isomorphisme pédagogique, ont tendance à évaluer l'écrit comme ils ont été évalués eux-mêmes : en insistant principalement sur les erreurs linguistiques plutôt que sur la qualité du raisonnement et la pertinence du propos. Cette approche débouche sur plusieurs problèmes : une survalorisation de la correction grammaticale au point que l'élève apprend à éviter les fautes plutôt qu'à structurer ses idées ; ce qui est un manque de valorisation des compétences rédactionnelles globales telles que la cohérence, l'argumentation, le style. Et une note se définit comme finalité plutôt qu'un processus de progression.

En conséquence, l'écriture devient un exercice scolaire déconnecté de son utilité réelle, raison pour laquelle de nombreux apprenants ne développent pas une aisance rédactionnelle véritable.

Certes, au début de l'apprentissage de l'écrit, il y a l'orthographe, le passage à l'écrit compris dans sa fonction de transcription. Mais au-delà de cette première étape admise par tous, les choses se compliquent. Puisque, en réalité, l'écrit n'est pas transcription de l'oral, il y a difficulté à poser la spécificité de l'écrit et la nature de la compétence textuelle. On a donc du mal à tracer une ligne de démarcation entre la pédagogie de l'écrit et celle de la grammaire. A partir de travaux menés dans le champ de la didactique du français, les choses ont commencé à changer.

De la linguistique textuelle à la didactique de l'écrit

Au début de 1970, on assiste à l'avènement de la linguistique textuelle qui va lancer une révolution textuelle avec des chercheurs s'intéressant à l'analyse des textes dans leur globalité plutôt qu'aux phrases isolées. Au nombre de ceux-ci on cite comme l'un des pionniers le linguiste Américain Zellig Harris, principalement pour avoir été l'un des premiers à dépasser l'analyse de la phrase isolée pour s'intéresser à la structure du discours dans son ensemble. Il a proposé que l'analyse linguistique ne pouvait pas se limiter à la phrase. Il a introduit l'idée que les phrases d'un texte entretiennent des relations formelles entre elles, ouvrant ainsi la voie à une véritable analyse du discours. Il a étendu sa méthode distributionnelle – qui consistait à étudier les environnements d'apparition des unités – à des suites de phrases. Cela a permis de repérer des régularités dans les enchaînements textuels, posant les bases d'une grammaire du texte. Par ailleurs, Harris a montré que pour comprendre un texte, il fallait étudier les paraphrases possibles entre les phrases. Il a ainsi introduit l'idée de transformations discursives, qui permettent de passer d'une formulation à une autre tout en conservant le sens, idée qui influencera profondément son élève Chomsky. Dans *Discourse Analysis* (1952), il propose une approche formelle du texte, en s'appuyant uniquement sur les structures observable. Une autre figure de proue est le linguiste Allemand Eugenio Coseriu, connu pour ses travaux sur l'analyse du discours et le texte. La contribution de Coseriu s'inscrit dans une perspective différente de celle de Zellig Harris. Là où Harris privilégiait une approche formelle et distributionnelle, Coseriu a apporté une vision philosophique, fonctionnelle et herméneutique du langage, qui a enrichi la compréhension du texte comme phénomène culturel et communicationnel. Coseriu a proposé une tripartition (distinction entre système, norme et parole) fondamentale du langage, où le texte est vu comme une actualisation créative dans la parole. Cette perspective permet d'analyser le texte non seulement comme structure, mais comme acte de signification inscrit dans une tradition discursive. En outre, Coseriu considère, ce qui est une évidence, qu'un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases, mais une unité de sens ancrée dans une culture (texte comme réalisation culturelle), une époque et une intention. Il insiste ainsi sur la nécessité d'interpréter les textes dans leur contexte historique et culturel, ce qui ouvre la voie à une linguistique textuelle interprétative et comparative. Il a en plus jeté les bases d'une classification des textes selon leurs fonctions communicatives, leurs genres et leurs traditions discursives (typologie textuelle fonctionnelle). Cette approche est essentielle pour l'analyse des textes dans l'enseignement des langues, notamment en didactique du FLE. Par-dessus tout, contrairement à une linguistique centrée sur la phrase ou les structures formelles, Coseriu défend une linguistique

intégrale, qui prend en compte la créativité langagière, la subjectivité du locuteur et la dynamique des traditions discursives. En somme, Coseriu a donné à la linguistique textuelle une profondeur anthropologique et philosophique, en la reliant à la culture, à l'histoire et à l'activité humaine. Il complète ainsi l'approche plus formelle de Harris, ensemble, leurs travaux ont permis à la discipline de s'éclorre dans toute sa complexité. Plus proche de nous, en France, Combettes, Fresson et Tomassone publient un ouvrage collectif intitulé : *Le texte informatif : aspects linguistiques* (1988). Leur approche se distingue par une attention pointue aux mécanismes linguistiques qui assurent la cohérence et la progression de l'information dans les textes non narratifs. Leur apport porte sur quatre points essentiels, à savoir :

- la cohérence et la progression thématique : ils ont mis en lumière les procédés linguistiques qui permettent d'assurer la continuité du sens dans un texte informatif, notamment à travers l'étude des hyperthèmes, des reprises anaphoriques et des enchaînements logiques.
- la typologie des progressions thématiques : inspirés par les travaux de Danes, ils ont proposé une typologie des progressions thématiques (linéaire, à thème constant, à thème dérivé) adaptée aux textes informatifs, ce qui a enrichi les outils d'analyse textuelle en didactique.
- le rôle des marqueurs linguistiques : leur analyse met en évidence l'importance des déictiques, des pronoms substitutifs, des appositions et des structures détachées dans la structuration du texte et la gestion de l'information nouvelle versus l'information connue.
- la dimension didactique : leur travail a eu un impact direct sur l'enseignement du français, en particulier dans la formation à la lecture et à la production de textes informatifs. Ils ont contribué à une meilleure compréhension des difficultés que rencontrent les apprenants dans la maîtrise de ce type de discours.

En somme, leur contribution a permis de formaliser les caractéristiques linguistiques du texte informatif, articulant rigueur grammaticale et finalité communicative. Cela en fait une référence précieuse pour la didactique du FLE et l'analyse des discours spécialisés.

Tout ce qui vient d'être dit est utile à savoir et paraîtrait agréable à lire. Mais dans cet état qu'en fait l'enseignant dans ses pratiques de tous les jours ? Rien, ou presque rien. A moins d'être enseignant, et didacticien. Ce qui s'annonce encore comme une perspective, sans doute salubre à l'enseignement. Et quand les didacticiens s'emparent de la question, les choses dont les enseignants peuvent faire bon usage dans leur transposition didactique interne se clarifient.

Les processus rédactionnels

Les processus rédactionnels offrent sans aucun doute chacun des avantages spécifiques et peuvent être combinés pour créer un cadre d'enseignement de l'écriture équilibré et complet.

On peut alors comprendre que savoir écrire un texte, ce n'est pas seulement connaître les règles de fonctionnement de la langue, au niveau de la phrase. Il faut savoir définir le texte c'est-à-dire en connaître les règles de fonctionnement non seulement au niveau du texte, mais aussi au plan pragmatique. Pour cela, il faut être capable de gérer les différents processus qui doivent être simultanément mis en œuvre : trouver en mémoire les mots justes et appropriés, prévoir la suite du texte, évaluer le savoir partagé par le destinataire, évaluer la pertinence d'un argument, revenir sur une idée déjà rédigée pour la compléter, l'enrichir, etc., aspects méconnus des enseignants jusqu'aux années 1970 environ. C'est pourquoi on a continué à calquer l'enseignement de l'écrit sur l'enseignement répétitif de la grammaire et de l'orthographe, la rédaction régulière comme exercice type, la référence aux textes littéraires comme modèle de texte (voir Reuter, Y., in Barré-De Miniac, C. 1996 ; Reuter, Y. 1996).

Pour repenser l'enseignement de l'écrit et combler les lacunes invisibles que nous venons d'identifier, voici des approches innovantes qui pourraient transformer la pédagogie de l'écriture, notamment dans le contexte du degré moyen du secondaire en RDC.

Nous allons extirper ce que partagent tous les processus rédactionnels validés, à savoir, la structuration et l'amélioration de la compétence rédactionnelle des élèves. Loin de nous l'idée de présenter chaque processus en détail, nous pouvons cependant faire quelque gymnastique d'en sélectionner les points communs et ceux qui en font la particularité. Au nombre ceux-ci on retient :

1. Les étapes claires et structurées : tous ces processus proposent des étapes claires pour guider les élèves dans l'écriture, comme la planification, la rédaction, la révision et l'édition.
2. L'accent sur la réflexion : ils mettent tous l'accent sur l'importance de la révision et de l'amélioration continue du texte.
3. L'approche systémique : ils considèrent l'écriture comme un processus complexe qui implique plusieurs sous-compétences, telles que la cohérence, la cohésion et l'argumentation.
4. L'évaluation formative : ils incluent tous des aspects d'évaluation formative, où les élèves reçoivent des commentaires tout au long du processus pour améliorer leur écriture.

Dans un article mieux élaboré sous presse, nous nous employons à démontrer les avantages de différents modèles rédactionnels sur lesquels nous nous sommes largement appuyé pour construire cet article. Pour nous résumer, Hayes se focalise sur les stratégies métacognitives. Il met l'accent sur le développement des stratégies métacognitives chez les élèves, les aidant à réfléchir sur leur propre processus d'écriture et à devenir des écrivains plus autonomes. Plus tard, Hayes et Flower (1980) mettent en avant les processus cognitifs. Leurs modèles ont révolutionné la compréhension de l'écriture en la définissant comme un processus complexe, composé de plusieurs étapes (voir plus haut). Ce modèle propose une compréhension cognitive du processus d'écriture, en se concentrant sur les interactions entre la mémoire à long terme, la mémoire de travail, et les processus de planification (il s'agit d'une génération d'idées, une organisation du contenu), de mise en texte (la transformation des idées en phrases cohérentes) et de révision (l'ajustement du texte pour améliorer la clarté et la révisions).

Ces étapes montrent que l'écriture n'est pas une simple application de règles grammaticales, mais un processus actif de résolution de problèmes. Schneuwly, quant à lui, s'est concentré sur la didactique de l'écriture. Il met en avant l'importance de la transposition didactique, c'est-à-dire l'adaptation des savoirs académiques pour les rendre accessibles aux élève. Son approche inclut une focalisation sur l'enseignement explicite des genres textuels et du contexte social dans l'apprentissage de l'écrit, aidant ainsi les élèves à comprendre les caractéristiques spécifiques de différents types de textes.

Conclusion : l'écriture, entre structure et création

L'écriture, souvent réduite à une simple maîtrise grammaticale, est en réalité un processus dynamique qui mobilise des compétences cognitives et discursives. Les travaux de Hayes et Flower ont démontré que l'acte d'écrire repose sur la planification, la mise en texte et la révision, tandis que Schneuwly et Dolz ont mis en évidence l'importance des genres textuels, qui donnent à l'écrit sa fonction sociale et communicative. Pourtant, l'enseignement de l'écrit reste marqué par un isomorphisme pédagogique, où les enseignants reproduisent les méthodes qu'ils ont eux-mêmes subies, sans intégrer les avancées en didactique de l'écriture. Cette inertie contribue à entretenir l'idée erronée que l'écriture est un don inné, décourageant ainsi les apprenants qui ne perçoivent pas les mécanismes d'apprentissage derrière la maîtrise rédactionnelle.

Il nous apparaît que la rénovation de la pédagogie de l'écrit passe par un double travail, par un double approfondissement théorique. Le premier concerne le texte qu'il faut savoir définir et

décrire. Le second s'intéresse au rapport du scripteur au texte, aux mécanismes cognitifs mis en œuvre dans la pratique rédactionnelle.

Cela implique une approche réflexive, où l'écriture est enseignée comme un processus évolutif, une valorisation des genres textuels, pour donner du sens aux productions écrites et une pédagogie interactive, qui encourage la réécriture et l'amélioration des textes. Par ailleurs, l'écriture n'est pas un privilège réservé à quelques-uns, mais plutôt une compétence accessible, qui se développe avec des outils adaptés et une pédagogie réfléchie. En redonnant à l'écrit sa dimension cognitive, sociale et créative, nous pouvons transformer l'apprentissage et permettre aux apprenants de devenir des apprentis scripteurs autonomes et conscients de leur pouvoir d'expression.

Références bibliographiques

Bronckart, J.-P. (1995). *Psychologie des discours et didactique des textes*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 61.

Combettes, B., Fresson, J., Tomassone, R. (1979). *De la phrase au texte 4^e*, collection G. Belloc « Vers la maîtrise de la langue », Librairie Delagrave.

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). *A Cognitive Processes Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Hayes, J.R. (1996). *A new Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. In Levy, C.M. & Ransdell, S. (Ed). *The Science of Writing : Theories, Methods, individuals Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates

Hayes, J.R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of Writing Processes. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing : An Interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Lebray, J.E. (2025). Cours de didactique de l'écrit (Master 2) Université Stendhal.

Maurice, M. (1994). *Recherches sur l'évaluation des écrits des élèves. Problématique didactique, notions de critère d'évaluation et de contenus d'enseignement* (dir. Michel Dabène), Grenoble, 1994.

Miller, C.R. (1984). *Genres as social Action Quarterly Journal of Speech*, 70 (2), 157-167.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel. Direction des Programmes Scolaires et Matériel Didactique (2005). Programme National de Français. Kinshasa.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2011). *Oral and Written Genres in School (3rd ed.)*. Campinas : Mercado das Letras.

Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Boyer, J.Y., Dionne, J.-P., & Raymond, P. (Eds). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 73-100). Montréal : Les Ed Logiques.

Swales, J. (1990). *Genres Analysis : English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.