

**REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.**

### **Tradition et changements**

L'inventaire des griefs que l'on peut faire à la *rédaction* suffit à expliquer l'abandon du terme au cours des années 70 et le recours à des formes nouvelles d'écriture en classe : propositions centrées sur l'expression du sujet (le texte libre, l'atelier d'écriture), sur les théories du texte et de la narration (importance des schémas et des typologies), sur l'attention au signifiant (influence de la littérature à contrainte et des « bricolages » poétiques), sur l'explicitation des processus ou des opérations en jeu dans l'écriture. Ces dispositifs, dont Reuter observe qu'ils ne se sont jamais substitués complètement à la pratique traditionnelle de la rédaction, sont présentés avec soin : leurs principes théoriques, leur incidence sur les apprentissages, mais aussi leurs limites et les risques de dérives.

### **Un modèle de l'activité scripturale**

L'évocation des connaissances issues de l'anthropologie, de l'histoire et de la sociologie constitue un tournant dans l'argumentation développée par l'ouvrage. Pour Reuter (1996 : 58), « l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. » La précision de la définition permet un certain nombre d'explicitations qui creusent encore ou qui problématisent la place de l'écriture dans les apprentissages. Dire que c'est une pratique sociale, c'est par exemple dégager son apprentissage de l'acquisition de techniques rudimentaires et cumulatives pour insister au contraire sur les relations de l'écriture avec l'histoire de l'élève, son rapport au monde et à toutes les pratiques qui le lient aux autres. Parler de sphères socio-institutionnelles revient à souligner la différence entre écrire dans l'école (ou pour l'école) et écrire pour soi, et à relever par ailleurs les règles, souvent implicites, qui commandent aux pratiques scolaires de l'écrit : on écrit pour montrer qu'on sait faire (un texte composé, un texte au passé, une argumentation pour une cause indifférente,

etc.), on écrit pour être évalué, etc. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture ne peut se concevoir sans la prise en compte d'éléments parfois considérés comme accessoires ou périphériques : les supports et les outils, les finalités, les contextes énonciatifs, etc.

### **La compétence scripturale**

Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des *savoirs* nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des *opérations mentales* (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.). L'exercice de cette compétence s'effectue dans un cadre que structurent des tensions : entre fascination et répulsion, inscription personnelle et acceptation d'une règle commune, savoir dire et vouloir dire... En présentant l'écriture comme « une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tensions » (1996 : 75), Reuter favorise l'intégration d'un certain nombre de propositions clés en pédagogie qu'on évoquera ici très rapidement :

- la « zone proximale de développement » qui va à l'encontre d'une construction transmissive de l'écriture par modèles imposés, et qui suppose la recherche de situations ou de cadres, favorables à l'apprentissage et au progrès,
- « l'échafaudage » qui définit plus exactement les modalités selon lesquelles un adulte peut aider un enfant à apprendre,
- le « conflit socio-cognitif » qui associe l'apprentissage à la résolution collective de problèmes,
- la dimension métacognitive, ici, sollicitée en relation avec le faire authentique de l'élève (l'écriture) et non à sa place.

### **Des pistes**

La fin de l'ouvrage énumère des propositions essentielles pour une pédagogie de l'écriture qui ne considérerait pas l'erreur comme un déficit mais comme la marque d'une activité, un moment dans le processus de construction d'une compétence : travailler sur les représentations de l'écriture, construire un climat de classe favorable, faire appréhender l'utilité de l'écriture, diversifier les situations d'apprentissage de l'écriture. Pour chacune de ces propositions, l'auteur donne des batteries d'exemples qui peuvent faciliter le travail de l'enseignant. On retiendra ici l'évocation de quelques grandes tensions parfois oubliées dans

la routine des activités rédactionnelles : entre écriture en je et écriture à la troisième personne, entre fiction et non-fiction, entre investissement personnel et prise de distance.