

UN MODÈLE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Michel DABÈNE

Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III

Résumé : Les hypothèses didactiques esquissées trouvent leur fondement dans une approche socio-pragmatique des pratiques scripturales. Le modèle, non fini, de compétence scripturale proposé essaie de prendre en compte des aspects souvent négligés de l'activité scripturale, dont l'analyse des pratiques et des représentations sociales souligne pourtant l'importance et qui constituent une composante essentielle des contenus d'enseignement/apprentissage.

Ces hypothèses, qui sous-tendent un certain nombre d'expériences en cours, concernent essentiellement :

- les spécificités de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral,
- l'existence d'un continuum scriptural, abolissant les frontières, intériorisées par le sens commun, entre l'écrit « ordinaire » et l'écrit « littéraire », et organisé, à partir de l'invariant de l'écriture, selon divers axes de variations.

Dans ces perspectives, l'entrée dans l'écrit relève d'une véritable acculturation à des modes spécifiques d'interactions culturelles et sociales.

Un double constat est à l'origine des réflexions qui suivent et des travaux qu'elles ont inspirés :

- d'une part, les problèmes rencontrés dans l'acquisition/apprentissage(1) et l'utilisation de la forme écrite d'existence de la langue, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, en dépit de la grande importance que lui accorde l'institution scolaire. Ces difficultés, attestées notamment par l'observation des écrits produits par des non-professionnels de l'écriture, ne relèvent pas, dans la plupart des cas, de la pathologie, alors que peuvent en relever l'enfant ou l'adulte qui présentent des défauts de parole. On peut donc admettre le postulat d'une différence de nature entre les deux ordres langagiers de l'oral et de l'écrit.
- d'autre part, la relative inefficacité, pour une part croissante de la population scolaire, des approches didactiques de l'écrit, renouvelées pourtant grâce, notamment, aux apports de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive mais qui ne paraissent pas encore susceptibles de modifier de façon significative ni les pratiques d'enseignement ni les relations difficiles qu'entretiennent avec l'écrit, dans une société comme la nôtre, les usagers de la langue.

Il convient donc, me semble-t-il, de s'interroger d'abord sur les spécificités de ce mode d'existence de la langue que constituent ses manifestations écrites et que je désigne, après J. PEYTARD (1970), comme l'ordre du scriptural, non par

coquetterie terminologique mais pour éviter les connotations normatives qui s'attachent à la notion d'écrit dans notre tradition culturelle et pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal mais d'un espace de réalisation langagière. C'est à partir de ces spécificités qu'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 particulière.

Dans cette perspective, les composantes de la «compétence scripturale», définie à partir des spécificités de la «matière» à enseigner, constituent autant d'objectifs d'enseignement/apprentissage. C'est cette caractéristique qui permet de les présenter comme un modèle didactique. Il ne s'agit plus alors de transposition didactique de «savoirs savants» mais de l'élaboration d'un **guidage théorisé de conduites didactiques**.

Quelques remarques complémentaires : on assiste aujourd'hui à une inflation certaine de la notion de compétence. Cette notion a, en effet, reçu, au cours des dix dernières années et après l'abandon progressif de ses résonances chomskyennes combattues par HYMES (1984), de multiples expansions adjectivales qui soulignent la diversité des champs explorés aussi bien dans les domaines de la linguistique, au sens large, avec les notions de compétence «poétique», de compétence «rhétorique», de compétence «narrative», que de l'interactionnisme avec, après la compétence de communication de HYMES, les compétences de «conversation», d'«interaction», de «situation» ; et, plus récemment, de la linguistique textuelle avec la compétence «textuelle» ou la compétence «discursive écrite». Cette évocation n'est évidemment pas exhaustive, mais elle est suffisante pour montrer le flou conceptuel qui entoure cette notion.

Au risque d'accentuer ce flou, je prendrai ici la compétence dans le sens banal d'un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit. Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des **savoirs**, implicites ou explicites, à des **savoir-faire** potentiels ou actualisés et à des **représentations**, motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant, telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.).

D'autre part, cette compétence concerne l'ordre du scriptural, notion qui demande elle aussi à être explicitée : je le ferai plus loin en termes de spécificités. Disons pour le moment qu'il s'agit du niveau très général d'une réalisation langagière caractérisée par l'existence de signes graphiques représentant la langue dans nos systèmes d'écriture et se prêtant à une lecture, construction- reconstruction du sens, dans des situations d'interaction particulières. En ce sens la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un «dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux» (BOURDIEU, 1977), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale.

Certains psychologues remettent en cause cette dichotomie entre les deux ordres de réalisations langagières au profit de la notion de «diversification et de complexification d'opérations langagières pour des situations de communication de plus en plus complexes» (SCHNEUWLY, 1988). Dans une perspective didactique et non en termes de description d'un modèle d'activités et d'opérations langagières, je préfère distinguer nettement ces deux sous-ensembles, même si, par ailleurs, l'idée

d'un continuum entre l'oral et le scriptural offre l'avantage de ne pas confondre situations de production et modes langagiers. La principale raison de ce choix didactique est que, précisément, l'institution scolaire entretient une confusion constante, comme nous le verrons plus loin, entre ces deux ordres de réalisations en situant, la plupart du temps, les activités langagières scolaires dans une sorte de «no language's land» où se confondent modes d'existence de la langue et canal utilisé.

Pour illustrer ces hypothèses de travail, je développerai successivement quelques réflexions (qu'il me semble utile de renouveler dans la mesure où elles sont peu prises en compte dans bon nombre de recherches actuelles sur l'écrit) sur la spécificité de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral, sur les composantes de la compétence requise pour maîtriser cette spécificité et sur les aides à l'apprentissage qui en découlent. Il va sans dire qu'il s'agit plus d'hypothèses de travail que de solutions déjà éprouvées et validées.

LES SPÉCIFICITÉS DE L'ORDRE DU SCRIPTURAL

Quelle que soit, par ailleurs, la conception que l'on se fait des relations entre l'oral et l'écrit, il est indispensable, dans l'optique de l'élaboration d'un modèle didactique, de caractériser ces deux «objets» d'enseignement en accentuant au besoin leurs spécificités et en faisant l'hypothèse de l'existence de deux ordres de réalisations de l'activité langagière radicalement distincts. Cette hypothèse va dans le sens de l'expérience de l'enfant pour qui le «passage» à l'écrit représente l'entrée dans un monde langagier dont l'étrangeté initiale doit être préservée si l'on veut qu'en soit saisie l'originalité foncière, l'une de nos hypothèses étant que la banalisation de l'écrit au cours des premiers apprentissages peut expliquer les dysfonctionnements observés ultérieurement dans la production des textes écrits(2).

Cette spécificité peut s'analyser à deux niveaux.

-**Au niveau des propriétés intrinsèques** : si l'on renonce à ne voir dans l'écriture qu'une représentation de la parole, on mettra l'accent sur une série de propriétés (brièvement évoquées ici) :

- **matérielles** : trace lisible sur un support, dont la structure est complexe (barres, ronds, boucles) et multiforme (manuscrit, imprimé, script, cursive, minuscules, majuscules, etc), distincte des signes seulement visibles, autonome par rapport à la main qui l'a inscrite et ayant effacé les stades successifs de sa fabrication, elle entretient des relations variables et complexes avec les sons du langage comme l'attestent les tâtonnements millénaires de l'histoire des écritures.

- **linguistiques** : l'ordre du scriptural consacre la suprématie absolue du signe verbal graphique et impose la verbalisation, la mise en mots, de tout ce qui n'est pas verbal dans l'ordre de l'oral : rythmes, intonations, gestualité, proxémie, etc.. Cette propriété pose de grands problèmes à l'usager de l'écrit qui doit acquérir la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent, à l'oral, la coexistence du verbal et du non-verbal, du segmental et du supra-segmental (PEYTARD, 1968).

- **sociologiques et anthropologiques** : cette trace qui peut se conserver est le lieu où s'inscrit la loi, où se soulage la mémoire et où se fixent les repères dans le temps et dans l'espace. Mais, loin de n'être qu'un simple médium, elle impose aussi des modes spécifiques d'accès au savoir. Comme le souligne GOODY (1979), il n'est pas indifférent de passer de la connaissance directe du territoire à la lecture de la carte.

«On ne peut pas imaginer de roman ou de symphonie dans une société sans écriture, quoiqu'on puisse y trouver des récits et des orchestres ; roman et symphonie sont des modes d'expression intrinsèquement écrits; les différences, dans ce cas, ne renvoient pas principalement à des problèmes de pensée ou de mentalité ... mais à des différences dans la nature même des actes communicatifs» (GOODY, 1979, p. 72).

Il est tout aussi significatif, dans l'optique didactique, de souligner, toujours avec GOODY, que la reproduction, à l'oral, comporte une part de récréation et qu'elle efface la signature individuelle au profit d'une appropriation collective, alors que l'écrit se transmet sans altération et que c'est toujours la même histoire qui est lue par d'innombrables lecteurs. Il n'est pas étonnant alors que dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural soit devenu le lieu du maintien sans risque de la tradition. Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (DABENE, 1987 - BOURGAIN, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auquel l'usager «ordinaire» ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique.

- **psychologiques** : les propriétés du scriptural ne sont pas moins complexes dans le domaine de ses relations avec le scripteur et des représentations qu'il suscite. Les enquêtes menées dans cette perspective (DABENE, 1987) font ressortir une constante : les représentations du sens commun s'organisent le plus souvent de façon conflictuelle entre le pôle positif et le pôle négatif des spécificités de l'ordre du scriptural. Par exemple, du côté positif, ce sont les valeurs liées à la sécurité qu'offre une pratique solitaire, à l'abri des incursions de l'autre, autorisant l'erreur qui sera effacée, de même que seront gommés les silences et les tâtonnements d'une élaboration laborieuse. Mais, dans le même temps, du côté négatif, c'est l'angoisse liée à l'absence de possibilité de contrôle de la réception et au jugement social qui peut en découler.

De même le plaisir d'écrire souvent lié au plaisir de la relation que l'écrit rend possible est inséparable de la peur que provoque la prise de conscience de la non-transparence du langage, aggravée par l'absence du destinataire :

«On ne peut pas écrire ce qu'on pense... on pense pas des mots...c'est dur... essayer d'écrire ce qu'on pense...disons qu'on pense pas des phrases... après on se les met en phrases... peut-être mais... je sais pas... si on pense vraiment sans s'en rendre compte et qu'après on veut y mettre par écrit... on peut plus on transforme tout» (ouvrier, 29 ans) (3),

ainsi que des rituels sociaux et des valeurs illocutoires de l'écriture :

«Quand on veut réclamer ... essayer de pas trop réclamer... passer la pommade ... si on vous réclame des sous et puis qu'on a déjà payé... faut tourner les phrases... (id.)

Ces quelques exemples suffisent à montrer l'intérêt que la découverte progressive de ces propriétés peut avoir dans l'apprentissage de l'écrit. La maîtrise des savoir-faire que requiert la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales : telle est du moins notre hypothèse. Même si les travaux de la psychologie cognitive nous apprennent par ailleurs que le réinvestissement de ce type de connaissances dans des pratiques n'est pas évident, il nous semble peu risqué pour l'apprenant qu'il soit progressivement sensibilisé à ce qui distingue les deux ordres de réalisations langagières, non seulement en termes de propriétés mais aussi en termes d'usages et d'activités communicatives.

- **Au niveau des activités communicatives** : il est d'usage de distinguer les écrits «ordinaires» et les écrits littéraires, ces derniers n'ayant cédé que depuis peu une petite place aux premiers dans les pratiques scolaires. Toutes les théories actuelles sur l'écriture admettent sans discussion cette fracture dans l'ordre du scriptural. J'ai montré ailleurs (DABENE, 1991) que, dans une perspective didactique, elle pouvait être remise en question au profit de la notion de «continuum scriptural» organisé autour de l'invariant de l'écriture selon plusieurs axes de variations.

Certes, les représentations sociales ne vont pas dans ce sens : les scripteurs «ordinaires» ne conçoivent pas d'emblée les pratiques scripturales comme un continuum. Par exemple, dans le domaine de la réception des écrits, «lire» signifie, pour la plupart, lire un livre. Lire le journal, chercher un renseignement dans une encyclopédie, ne sont pas des activités perçues comme relevant fondamentalement d'une activité de lecture. «Ecrire», souvent synonyme de «correspondre» n'est pas perçu comme une activité langagière de même nature que celle que pratiquent les «professionnels» de l'écriture, même si, chez certains usagers, existe la tentation d'une écriture d'«écrivain». Il y a dans les représentations du sens commun une barrière invisible, une solution de continuité entre des pratiques scripturales considérées comme «littéraires» donc légitimes et d'autres activités considérées comme triviales. Ces représentations sont évidemment le résultat de l'inculcation scolaire, elle-même reflétant les représentations dominantes qu'elle a pour mission de reproduire.

Si l'objectif d'une didactique de l'écrit est la maîtrise des spécificités de l'ordre du scriptural (4), on peut se demander s'il est de bonne stratégie d'exclure par avance, à partir de présupposés axiologiques, toute une partie du champ concerné. Il semble, au contraire, plus fructueux de s'interroger sur ce que ces pratiques scripturales ont en commun pour mieux situer ensuite ce qui les distingue. Le sens commun nous y invite d'ailleurs : s'il a intériorisé la dichotomie «littéraire/non-littéraire», fruit de l'inculcation scolaire, il est sensible, dans le même temps, au **travail langagier** que doit accomplir le scripteur, quel que soit l'objet concerné.

Dans le domaine de l'oralité, on peut distinguer, après HAGEGE (1985), le style parlé caractérisant l'usage que l'on fait de la parole dans des situations d'interlocution et le style oral, l'«orature», caractérisant la parole ritualisée qui «recourt à toutes sortes de procédés de symbolique gestuelle et articulatoire»(5). Certes, HAGEGE assimile le style parlé au langage «ordinaire» et le style oral à un genre littéraire comparable à l'écriture littéraire. On peut cependant faire abstraction de cette assimilation, somme toute secondaire dans l'analyse qu'il propose, pour ne retenir que la notion de rituel, familière aux socio-linguistes et aux ethnologues.

De ce point de vue, on ne trouve pas dans le scriptural la même distinction. Il n'y a pas de style écrit analogue au style parlé. L'ordre du scriptural impose l'écriture en tant qu'usage ritualisé de la langue, même dans les écrits les plus familiers. Quelle que soit l'analyse qu'on fait des relations entre les deux ordres en termes d'antériorité ou de postériorité, force est de constater, en synchronie, que l'écriture n'est pas l'exercice naturel du langage. Possédant «l'étonnante vertu de métamorphoser le sens en objet, elle tend dès lors à devenir ce qu'à son apparition sa nature portait déjà en germe : une esthétique» (6). Ces réflexions s'appliquent évidemment en priorité aux écritures anciennes mais rien n'interdit de penser qu'elles restent pertinentes pour décrire ce qu'implique aujourd'hui le geste d'écriture.

Paradoxalement cette propriété s'accompagne non pas de la liberté créatrice du scripteur mais d'une certaine uniformisation de l'usage du langage. Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques (manuscrits ou imprimés), syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la «fabrication» scripturale. Les analyses des représentations des usagers le démontrent de façon claire. Le scripteur «ordinaire» est constamment à la recherche d'une liberté individuelle que la ritualisation de l'écriture lui rend difficile. En est-il autrement de l'écrivain?

Dans cette perspective, et considérée sous l'angle de l'activité scripturale, l'écriture ne ressortit pas, nous l'avons dit, à un «ordinaire» langagier. Même dans les situations de la vie quotidienne, elle produit des écrits qui peuvent être considérés comme (**extra**)ordinaires. **Ordinaires**, ils le sont en ce sens qu'ils ne relèvent pas d'une production légitimée par la tradition. (**Extra**)ordinaires, ils le sont, dans le même temps, par l'utilisation d'un mode d'existence de la langue, devenu, en dépit de ses origines, éminemment culturel, et par les propriétés de l'écriture qui les engendre et qui constitue une sorte de mise en scène de la langue.

Il n'en reste pas moins que le continuum scriptural, ainsi caractérisé par l'invariant de l'écriture, s'organise à partir de plusieurs axes de variation qui rendent compte de la diversité des écrits, y compris ceux qui sont considérés comme «littéraires» (7).

C'est ainsi que l'on peut distinguer :

- **sur l'axe pragmatique**, les variations liées aux types d'interaction (de l'écrit pour soi à l'écrit pour autrui, du transactionnel au personnel, du différé au direct, etc.), aux modalités de la production (de manuscrit à l'imprimé, de l'inscription au document en passant par le texte, du relativement spontané au consciemment élaboré, du «quelque chose à dire» au «quelque chose à faire» etc.) ;
- **sur l'axe des représentations**, les types de relations à l'écriture (les degrés et les modalités de l'«insécurité scripturale»), les systèmes évaluatifs (discours et jugements sur les écrits d'autrui).

A ce stade de l'analyse, on peut avancer que la tradition scolaire, tout en valorisant le domaine du scriptural, l'a considérablement appauvri en privilégiant une seule de ses variétés, celle qui sert de support à la transmission de l'un des aspects du patrimoine culturel.

On peut relever aussi que cette tradition entretient une ambiguïté fondamentale par rapport aux deux conceptions de l'ordre du scriptural dans ses relations à l'oralité. On connaît à ce sujet la pensée des ethnologues : du Rousseau du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* et de l'*Essai sur l'origine des langues* où LEVI-STRAUSS voit le premier traité d'anthropologie générale que compte la littérature française, voire même du ROUSSEAU de *l'Emile* où on peut lire : « Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation », de ce ROUSSEAU-là au LEVI-STRAUSS de *La leçon d'écriture* dans *Tristes tropiques*, ils accordent, dans leurs grandes interrogations sur les rapports entre nature et culture, la primauté à la parole vive et ne voient dans l'écriture, selon la tradition platonicienne qu'un supplément, une représentation, infidèle et dangereuse, de la langue, source de toutes les dominations et de tous les asservissements, « conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées » (HAGEGE, 1985).

On connaît aussi la tradition opposée qui met l'accent sur la raison graphique (GOODY, 1979), et accorde la primauté à l'écrit qui, par sa permanence et sa mobilité, au-delà de la portée de la voix et de l'instant partagé, est le ciment de la construction sociale et le véhicule privilégié du savoir et de la culture.

C'est dans cette dernière tradition que s'inscrit l'institution scolaire, non sans ambiguïté. Elle privilégie l'écrit dès le début. L'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral, domaine de la « nature », n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le « parler » de l'écrit. Et, pourtant, cette suprématie de l'écrit ne s'accompagne pas de l'autonomisation du signifiant graphique. Dès le début de l'apprentissage, et nul doute que ceux qui ont des difficultés avec l'écriture ne soient profondément marqués par cette première étape, le signifiant graphique est présenté comme la transcription du son. Cette relative dépendance de l'écrit, en tant que système graphique, se traduit, dans les stades ultérieurs de l'apprentissage, par une confusion entre les deux ordres de réalisations langagières : l'oral est travaillé dans la perspective de sa transcription graphique ; il ne devient acceptable que lorsqu'il peut donner lieu à une « écriture » ; conjointement, l'écrit n'acquiert toute sa plénitude que lorsqu'il est oralisé dans la lecture dite expressive.

Dans le traitement particulier qu'elle fait de l'écrit par rapport à l'oral, l'école, en tant qu'institution, entretient une ambiguïté qui peut être à l'origine des échecs qu'elle connaît en négligeant de développer chez l'apprenant des connaissances méta-scripturales. La didactique de l'écrit, si elle veut faire de l'écriture un véritable objet d'enseignement, devrait prendre en compte toutes les composantes de la spécificité de cet ordre langagier en vue de faire acquérir progressivement à l'élève une véritable « compétence scripturale ».

LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE COMME OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT

On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.

Les composantes de chacun de ses éléments constituent autant d'**objectifs d'enseignement**. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement d'apprendre les règles d'une transcription graphique mais de maîtriser les différents aspects d'une **spécificité qu'il convient de radicaliser pour mieux la faire percevoir**.

Les composantes de cette compétence peuvent s'analyser :

• En termes de SAVOIRS :

- **linguistiques** : de nombreux travaux ont souligné la nécessité d'adapter les connaissances linguistiques à leur objet, c'est-à-dire la production de textes. Comme le souligne HALTE (1988), l'écriture d'un texte «est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement». On demande à l'élève d'écrire, souvent à partir d'une production orale, l'oral constituant, au début de l'apprentissage de l'écrit, une médiation nécessaire, sans lui dispenser un enseignement ni sur le fonctionnement des textes autrement qu'en termes de planification préalable, ni sur les aspects communicatifs et pragmatiques des différents types de textes(8).
- **sémiotiques** : nous verrons plus loin, à titre d'exemples, l'intérêt que peut présenter un travail sur le signifiant graphique dans ses relations avec le signifiant phonique. Ce qui est en jeu ici c'est l'acquisition de savoirs sur la nature d'un système spécifique de signes renvoyant majoritairement à la langue mais aussi à des éléments non-verbaux : calligraphie, typographie, organisation de l'«aire scripturale». Beaucoup de messages graphiques d'aujourd'hui (publicitaires entre autres) attestent d'une réflexion renouvelée sur ces aspects sémiotiques par leurs tentatives de remotivation du signe et de mixage du scriptural et de l'iconique.
- **socio-pragmatiques** : cette composante de la compétence scripturale est quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture. Cette lacune est la conséquence de la primauté accordée aux textes littéraires dans l'«enseignement» de l'écrit. Ces savoirs, indispensables à l'exercice d'une compétence élargie, renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées.
Il s'agit aussi, mais tout est lié, de la prise de conscience de la spécificité d'une communication qui, lorsqu'elle est différée, produit des actes de parole dans l'attente de leur accomplissement, du fait du décalage entre la production et la réception.

Ces savoirs ne sont pas dissociables des savoirs sur le monde. Il faut cependant souligner que, tant que la compétence scripturale n'est pas maîtrisée, la lecture ne peut être considérée comme la seule source autorisée d'acquisition de savoirs sur le monde : la compréhension des textes présuppose les mêmes savoirs que leur production. C'est dire que l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait pas au détriment de l'oralité, conçue comme un autre mode d'accès à des savoirs sur le monde. Autrement dit, pour reprendre autrement les analyses de GOODY, l'usage de la carte ne dispense pas de la découverte du territoire et la connaissance du territoire rend plus riche la pratique de la carte.

• En termes de SAVOIR-FAIRE

C'est sans doute l'un des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui a été le mieux exploré au cours de ces dernières années, tant par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, que par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture(9). Je n'y reviendrai pas ici, sinon pour noter que certains savoir-faire restent en dehors de ces analyses : je pense en particulier au savoir-faire qui permet de traiter l'écrit dans une perspective esthétique sans pour autant négliger ses autres spécificités. L'intégration de cette dimension dans le « continuum scriptural » et ses variations est la condition du dépassement des oppositions actuelles entre le littéraire et le non-littéraire dont on peut penser qu'elles ne font qu'aggraver les inégalités devant l'écrit.

• En termes de REPRÉSENTATIONS :

Cette composante de la compétence scripturale est complexe et peu étudiée. Chez le scripteur, même expert, elle se caractérise, nous l'avons vu, par un degré variable d'insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles. Du point de vue de l'enseignement, on peut faire l'hypothèse que l'observation de ces discours tenus par les usagers de l'écrit et de leurs pratiques, y compris celles des écrivains, peut contribuer à la mise en place de représentations également contrastées mais moins anxiogènes pour les élèves en difficulté. L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations.

Ce rapide survol des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui constituent autant d'objectifs d'enseignement, nous amène à nous poser la question des activités didactiques susceptibles d'aider leur apprentissage. Il serait, en effet, contradictoire avec les hypothèses qui sous-tendent cette analyse de considérer que ces éléments constituent, tels quels, des objets d'enseignement. Ce sont des objectifs à atteindre qui nécessitent la mise au point d'aides à l'apprentissage.

AIDES À L'APPRENTISSAGE

Pour illustrer les orientations évoquées ci-dessus, je prendrai trois exemples d'activités (10) qui ont fait l'objet d'essais, empiriques pour l'instant, dans des classes de différents niveaux. L'hypothèse, commune à ces trois types d'activités, est la suivante : pour aider à la construction de la compétence scripturale chez l'élève, on choisit des activités qui mettent en œuvre l'un des aspects de la spécificité de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral, **en radicalisant au besoin les différences**. Ce n'est pas le cas lorsque, par exemple, on part d'un récit oral travaillé de telle sorte qu'il puisse se mettre par écrit.

Ces exemples concernent trois domaines de l'activité scripturale : le code graphique, les situations de communication scripturale, le passage de l'oral au scriptural.

Le code graphique : on sait les difficultés rencontrées dans la maîtrise du code graphique du fait de la superposition, dans une écriture à dominante phonographique comme la nôtre, de deux contraintes, celle de l'écriture des sons et celle du système orthographique. Pour sensibiliser les apprenants aux particularités de ce double système et pour le mettre en perspective par rapport à d'autres systèmes d'écriture, on peut, en suivant les expériences tentées par HAWKINS (1983), et, dans le même esprit, par CHIGNIER, HAAS, LORROT et al. (1990), faire découvrir aux apprenants la variété des solutions élaborées au cours de l'histoire de l'écriture par les différentes civilisations en les replaçant dans leur contexte historique, culturel et linguistique. «La confrontation avec d'autres systèmes d'écriture permet de provoquer chez l'enfant un sentiment d'étrangeté, une mise à distance vis-à-vis de l'écriture qu'il pratique. Celle-ci ne lui apparaîtra plus aussi naturelle, aussi consubstantielle à la langue parlée. Il nous paraît important que les enfants perçoivent le fonctionnement différent des deux ordres, le scriptural et l'oral» (11).

Des «signes qui font parler» (COHEN, 1958) tels que les pictogrammes aux signes qui représentent les mots, tels que l'écriture cunéiforme ou hiéroglyphique, puis les sons, des phonogrammes aux alphabets, les enfants peuvent découvrir les avantages et les inconvénients de chaque système et **regarder d'un autre oeil «l'orthographe» de leur langue**. Les essais tentés dans cette perspective, parallèlement à un travail sur l'écriture du français, par des maîtres d'une école de la ZEP de Fontaine, près de Grenoble, confirment les expériences relatées dans «Systèmes d'écriture - un savoir sur le monde, un savoir sur la langue». Les séquences didactiques décrites dans cet ouvrage montrent comment on peut faire découvrir à des élèves de CM1 les principes de la communication écrite chez les Indiens d'Amérique et chez les Aztèques, les systèmes d'écriture cunéiforme, hiéroglyphique, chinoise, arabe et française. Il est sans doute trop tôt pour évaluer les effets de cette initiation comparée. L'intérêt qu'elle suscite chez les élèves incite cependant à poursuivre dans cette voie (12).

Les types de communication scripturale : le développement des technologies de transmission du langage oral et écrit brouille les pistes. A peine avait-on commencé à redonner de l'importance au fonctionnement de la communication scripturale en termes de communication différée, en l'absence du destinataire, dans un autre temps et un autre lieu, que le magnétophone d'abord, le Minitel ou la télécopie ensuite, d'usage de plus en plus courant, remettaient en question les distinctions entre l'ordre oral situé dans le même temps et le même lieu et l'ordre scriptural dissociant le lieu et le temps de la production et de la réception. Les écrits s'envolent, les paroles demeurent aussi : mais le continuum s'organise ici à partir des variations dans l'espace et le temps qui séparent production et réception, en termes de plus ou moins grande distance entre le scripteur et le lecteur, la notion de distance pouvant s'appliquer aussi bien aux données temporelles (écrire maintenant pour être lu plus tard) que spatiales (écrire ici pour être lu ailleurs, maintenant ou plus tard) et psychologiques (écrire pour rester hors contact direct même à proximité ou établir un contact sans les risques de la présence de l'autre).

Mais si on se donne pour objectif la sensibilisation aux spécificités de fonctionnement des deux ordres langagiers, mieux vaut cependant choisir les situations extrêmes pour mieux faire ressortir leurs particularités. Celle de l'oralité foncière, d'une part, qui réunit, dans un même temps et un même lieu, les partenaires de la

communication et associe étroitement le verbal, le supra-segmental et le non-verbal ; et, d'autre part, celle de la scripturalité, qui les sépare dans le temps et l'espace et contraint à verbaliser les références spatiales, temporelles et de personne ainsi que le supra-segmental et le non-verbal. Ainsi un travail d'observation du dialogue en face à face vs. la lettre peut conduire à la prise de conscience de la notion de déictiques ainsi que des verbalisations nécessaires lorsqu'ils ne peuvent pas fonctionner. Ce travail éviterait peut-être les dysfonctionnements énonciatifs et le mélange des instances du discours et du récit que l'on constate dans les textes écrits par les élèves et qui sont la conséquence, du moins peut-on en faire l'hypothèse, de la banalisation des différences entre les situations extrêmes caractérisant les deux ordres langagiers.

Cela ne signifie pas que l'on superpose la distinction discours/récit avec la distinction oral/écrit. Il ne s'agit que d'une étape dans la découverte de fonctionnements spécifiques. On mesure d'ailleurs ici la distance qui peut séparer transposition de «savoirs savants» et objectifs didactiques.

Ce qui demeure aussi du brouillage opéré par les technologies actuelles, c'est le statut du non-verbal : l'écrit instantané comme l'écrit différé en sont privés et obligés de lui substituer soit du verbal, soit du non-verbal graphique d'une tout autre nature (typographie, calligraphie, remotivation du signe graphique). Cette particularité nous amène à un troisième type d'activités qui concerne le passage de l'oral au scriptural .

Le passage de l'oral au scriptural : il ne s'agit évidemment pas de la transcription graphique des paroles dites mais de la véritable traduction qu'exige, par exemple, la relation écrite de discours oraux.

L'école privilégie la relation d'événements, le plus souvent fictifs. Cette pratique narrative ne met pas forcément en valeur les différences entre l'oral et l'écrit. Par contre, la pratique du discours oral relaté par écrit dans une situation de communication qui fait intervenir une «voix relatante», ainsi qu'un travail sur les verbes introducteurs du discours rapporté où apparaît l'interprétation de la voix relatante dans le domaine de la description de la situation initiale et de l'interprétation des valeurs illocutoires des énoncés rapportés nous paraît mieux à même de sensibiliser l'apprenti-scripteur aux exigences de l'ordre du scriptural ainsi qu'au travail propre au scripteur.

De l'énoncé oral en situation : «Viens ici» à sa relation écrite hors situation, c'est-à-dire produit par un scripteur, qui n'est ni le destinataire ni le destinataire mais simplement l'auditeur de l'énoncé initial, pour un lecteur extérieur à la situation initiale, on voit les variations possibles ainsi que les observations qu'elles suscitent :

- Il lui a dit de venir ici (?)
 - Paul a dit à Jean de venir ici (?)
 - Paul a dit à Jean de venir sur l'estrade
près de lui, etc.
 - Paul a demandé à Jean de ...
 - Paul a supplié Jean
- etc.

Certes, la relation orale de discours comporte les mêmes possibilités de variations, notamment en ce qui concerne l'interprétation des valeurs illocutoires de l'énoncé initial. Dans ce cas cependant le recours au discours cité permet, par mimétisme, de reproduire le supra-segmental, ce que n'autorise pas la relation écrite, pas plus qu'elle ne permet la conservation des déictiques de lieu et de temps.

Pour tenir compte de cette non-spécificité relative du discours relaté écrit, on peut alors envisager un travail en trois étapes : le discours oral initial en situation, la relation orale avec ses variations selon le lieu du rapporteur par rapport au lieu de la situation initiale, la relation écrite qui, par hypothèse, ne comporterait aucun élément de la situation initiale (13).

Ces exemples, qui n'ont de spécifique que leur inscription dans le corps d'hypothèses évoquées ici, ne doivent pas dispenser d'un travail d'observation guidée des pratiques scripturales, des fonctions et des représentations sociales de l'écrit. Les tensions qui traversent le champ social en matière de relations à l'écrit, les signes observables d'un conflit, plus ou moins aigu, entre une culture de l'oralité et une culture de la scripturalité, constituent l'une des composantes, essentielles à nos yeux, de la situation d'enseignement/apprentissage dans ce domaine.

L'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation notamment en termes de décontextualisation des pratiques langagières vernaculaires. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de l'accès à un code très normé, pour des raisons jamais explicitées autrement que les exigences d'une belle langue, mais d'une autre façon de vivre sa propre langue. D'où la nécessité d'en faire un domaine spécifique de connaissances, un lieu d'observations et de découvertes non seulement linguistiques et textuelles mais historiques, culturelles et sociales.

Juin 1991

NOTES

- (1) On distingue habituellement, principalement en didactique des langues étrangères, «apprentissage» en milieu institutionnel et «acquisition» en milieu naturel. Cette distinction n'est cependant pas très opératoire lorsqu'il s'agit de langue «maternelle». La notion d'acquisition/apprentissage renvoie à l'ensemble des processus mis en œuvre par l'apprenant-usager, en milieu scolaire et extra-scolaire.
- (2) Ce qui ne veut pas dire que l'écrit est «sacré» : il est simplement «extra-ordinaire» en tant que pratique langagière (voir plus bas).
- (3) Extrait des entretiens de l'enquête sur les situations de scription dans DABENE (1987).
- (4) Étant entendu que l'acquisition de cette maîtrise se greffe sur le développement des capacités langagières de l'apprenant.
- (5) HAGEGE, op. cit. p.84
- (6) id°, p. 89
- (7) Pour une analyse plus détaillée de la notion d'écrit (extra)ordinaire et de ces axes de variations voir DABENE (1990).
- (8) Ces deux types d'enseignement, quand ils sont dispensés, ne produisent d'ailleurs pas les mêmes effets. Voir à ce sujet DOLZ, ROSAT, SCHNEUWLY (1991).

- (9) cf la mise au point récente de FAYOL (1991). A noter que les savoirs que j'ai évoqués plus haut comme constitutifs de la compétence scripturale ne relèvent pas tout à fait de ce que les psychologues appellent « connaissances déclaratives », en ce qu'ils ne sont pas du domaine du « factuel », sauf peut-être les connaissances linguistiques et textuelles proprement dites.
- (10) qui n'ont rien d'original, sinon de s'inscrire dans les perspectives évoquées ici.
- (11) CHIGNIER et al., p.7
- (12) Cette approche exige cependant une solide formation des maîtres, tant il est vrai que nous avons du mal, faute d'une réflexion appropriée, à concevoir d'autres systèmes d'écriture que celui que nous avons, parfois péniblement, acquis. Pour un premier compte-rendu de l'expérience grenobloise, voir L. DABENE (1990).
- (13) On peut évidemment raffiner ce modèle de base en envisageant les cas où le rapporteur est le destinataire (je lui ai dit...) ou le destinataire (il m'a dit...) de la situation initiale, où il se trouve dans le même lieu ou dans un lieu différent de la situation initiale, où la relation de discours se situe dans une même unité de temps ou non, etc..

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. (1977) : L'économie des échanges linguistiques, *Langue française*, n°34, pp.17-35.
- BOURGAIN, D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel - Discours sur l'écriture*, Thèse de Doctorat d'Etat, Besançon, Université de Franche-Comté, 3 volumes.
- CHIGNIER, J., HAAS G. et al. (1990) : *Les systèmes d'écriture, un savoir sur la langue, un savoir sur le monde*, Paris, CNDP.
- COHEN M. (1958) : *La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Imprimerie Nationale, 3 vol.
- DABENE, L. (1990) : L'éveil au langage, compte-rendu d'une expérience en cours, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP, pp.105-109.
- DABENE, M. (1985) : *Ecriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale*, Thèse de Doctorat d'Etat, Besançon, Université de Franche-Comté, 2 tomes, 3 volumes, 897 p.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Paris, Editions universitaires, 270 p.
- DABENE, M. (1990) : Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale, *LIDIL n°3*, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 9-26.
- DABENE, M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le Français aujourd'hui n° 93*, pp. 25-37.
- DOLZ, J., ROSAT, M.C., SCHNEUWLY, B. (1991) : Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, *Le Français aujourd'hui*, n° 93, pp. 37-49.
- GOODY, J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Editions de minuit, 274 p.
- FAYOL, M. (1991) : La production d'écrits et la psychologie cognitive, *Le Français aujourd'hui*, n° 93, pp. 21-25.

- HAGEGE, C. (1985) : *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 313 p.
- HAWKINS, E. (1983) : *Awareness of language, spoken and written language*, Cambridge University Press.
- HYMES, D.H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, trad. française F. MUGLER, Paris, Hatier, 220 p., coll. LAL.
- JAFFRE, J.P. (1985) : Compétence orthographique et systèmes d'écriture, *Pratiques* n° 46, pp.77-97.
- PEYTARD, J. (1968) : Problème de l'écriture du non-verbal dans le roman contemporain, *La Nouvelle Critique*, n° spécial : *Linguistique et littérature*, Colloque de Cluny, pp. 29-35.
- PEYTARD, J. (1970) : Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, n° 6, pp. 35-48.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 184 p.