

Les pratiques scripturales au supérieur *Quelles stratégies mobilisées ?*

Hayat DJAOUDI

Université de Tizi-Ouzou

Résumé

L'intérêt que suscite aujourd'hui la notion de « stratégie » tient à plusieurs facteurs; à eux seuls, les savoirs ne permettent plus de répondre à tous les objectifs d'enseignement. C'est pourquoi, l'acquisition des stratégies a sans doute besoin d'un souffle de renouveau et doit être au cœur des programmes d'étude. A travers cette présente contribution, nous souhaitons mettre en lumière un certain nombre de dimensions saillantes lié aux stratégies mobilisées par les étudiants lors de leurs pratiques scripturales. Ces stratégies, interdépendantes des compétences, traduisent sans nul doute leurs positions en tant que scripteurs par rapport à leurs productions.

Mots-clés : Stratégie, pratique scripturale, planification, révision, modèle de production.

ملخص

يشد الإهتمام الذي ينبع اليوم عن مفهوم "الإستراتيجية" إلى عدة عوامل فمعرفة لوحيد لا يسمح بالإستجابة لكل أهداف التعليم وهذا فإن إكتساب الإستراتيجيات يعد لا محالة في حاجة إلى دافع التجديد ويجب أن يكون في صميم البرامج الدراسية. ونتمنى عبر مساهمتنا الحالية إظهار بوضوح مجموعة معينة من الأبعاد البارزة المرتبطة بالإستراتيجيات التي يعينها الطلبة خلال ممارستهم الكتابية. إن هذه الإستراتيجيات المستقلة بذاتها عن الكفاءات تترجم وضعيتهم بصفتهم ناسخي باليد مقارنة بمنتوجاتهم.

الكلمات المفتاحية : الإستراتيجية، الممارسة الكتابية، التخطيط، المراجعة، نموذج الإنتاج.

Absract

The interest that the notion of « strategy » arouses today is due to several factors, to them alone, knowledge does not allow any more responding to the objectives of teaching. That's why; the acquisition of strategies no doubt needs a breath of renewal and must be at the heart of curriculums. Through this present contribution, we wish to highlight a

certain number of salient dimensions linked to strategies mobilized by the students during their writing practices. These strategies, interdependent on competences, convey their positions as writers compared with their productions.

Keywords: Strategy, writing practice, planning, revision, production model.

1. Pratiques scripturales : question de stratégies

Dans un ouvrage consacré aux méthodes d'études observées chez les étudiants d'université, Romainville définit la stratégie comme « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche, ou plus généralement, pour atteindre un but » (Cité par G.Scallon, 2004, p.56).

Dans cette perspective, la notion de « stratégie » renvoie à une séquence d'activités ou d'actions plutôt qu'à un événement unique. En outre, ces procédures ont pour caractère essentiel d'être à la fois « conscientes » et « intentionnelles ».

Il importe de noter que le développement et l'appropriation des stratégies doivent, à notre sens, être des éléments clés de tout programme d'étude. Par ailleurs, force est de constater que les étudiants recourent à des stratégies bien spécifiques lors de leurs pratiques scripturales; notre ambition consiste, justement, à les élucider pour enfin déboucher sur les stratégies attendues.

1. Aspects méthodologiques

La qualité des productions est intimement corrélée aux stratégies scripturales mobilisées, ce qui a suscité en nous des interrogations relatives aux modèles de production, processus de planification et pratiques de révision. Les dimensions élucidées représentent en fait trois priorités que requiert l'acte d'écriture.

Pour mener à bien notre enquête sur terrain, un questionnaire a été administré auprès de 80 étudiants de fin de licence, du département de français de Tizi-Ouzou. Spécifiquement, la rubrique stratégie d'écriture nous a permis d'approcher les stratégies mises en place pendant l'acte d'écriture dans certaines de ses dimensions, et de les évaluer en fonction de leur contribution à la qualité des

productions. Nous souhaitons comprendre pour ensuite agir, ceci dans une perspective didactique se situant au niveau de la mise en place d'apprentissages permettant aux étudiants d'exercer une réflexion à son égard.

Il est clair qu'en travaillant avec 80 informateurs, ce n'est pas la représentativité qui est visée, mais bien plutôt la découverte d'éléments significatifs permettant d'approfondir notre compréhension des stratégies scripturales déployées. Le recueil d'informations auprès de toute la population étant impossible pour des raisons pratiques ; nous rejoignons la pensée de Py dans le cadre d'une étude sur la migration interne en suisse qui souligne :

« notre position consiste à considérer comme significatif tout propos qui apporte du contenu (...) un énoncé peut être en même temps unique et fortement significatif dans la mesure où il fait avancer notre connaissance du monde. » (Cité par S. Onillon, 2008, p.81).

En d'autres termes, toutes les informations recueillies, qu'elles représentent l'avis de la majorité ou celui de la minorité, sont considérées comme pertinentes parce qu'elles font partie du discours sur le sujet investigué ; et qu'à ce titre, elles apportent un éclairage important et nouveau.

Force est de reconnaître que le questionnaire représente un instrument ayant bien des intérêts et des limites : c'est un instrument facile à administrer vu l'impossibilité pratique d'interroger tous les membres de la population cible ; il se présente non seulement comme l'aboutissement et le point d'arrivée de notre réflexion théorique, mais aussi comme point de départ de l'analyse qui en découle. Toutefois, il peut se révéler lacunaire dans la mesure où les descriptions dégagées constituent non seulement un reflet des pratiques scripturales, telles qu'elles sont effectivement mises en place par les étudiants-scripteurs, mais un reflet de leurs représentations ; ces quelques soucis ne sont, en fait, que les aléas relatifs à tout travail de recherche.

Nous estimons que l'analyse effectuée est assez révélatrice pour fonder une réflexion et une intervention didactique. En effet, elle

permet de repérer une partie des cheminements de l'acte scriptural, d'assurer une meilleure connaissance des processus de production textuelle et laisse espérer de nouveaux éclairages voire de nouvelles applications.

2. Présentation des résultats

Notre approche s'inscrit dans une double perspective, à la fois qualitative et quantitative, cette démarche présente l'énorme avantage de permettre d'articuler entre résultats statistiques et interprétations. En procédant ainsi, notre recherche s'inscrit dans un cadre résolument bien cohérent.

Le traitement des données est réalisé à travers l'opération de « tri à plat » correspondant au « *calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question.* » (N. Berthier, 2006, p.267). Il convient de noter que nous avons respecté les règles d'arrondissement classiques : le chiffre après la virgule inférieur à 0.5 est supprimé ; il est arrondi à l'unité supérieure s'il est au-dessus de 0.5 ; il est conservé s'il est exactement 0.5. Toutefois, il arrive que la somme des pourcentages d'une distribution ne soit pas strictement égale à 100% à cause des arrondissements.

La compilation des résultats tirés de l'analyse des questionnaires démontre les tendances suivantes :

2.1 A propos des modèles de production

Résultats statistiques

Les modèles de production	Effectifs	Pourcentages (sur les interrogés)
Modalité 1 : le modèle linéaire	66	82.5%
Modalité 2 : le modèle non linéaire	14	17.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n° 1. Les modèles de production

Illustration graphique

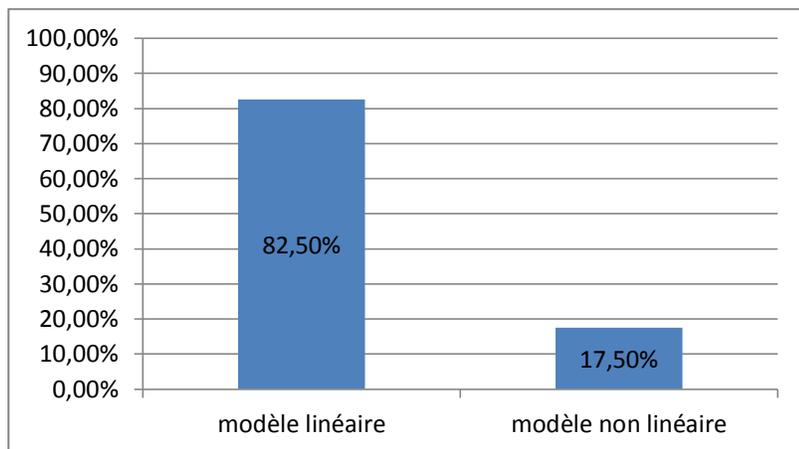


Figure 1. Les modèles de productions

Toute pratique pédagogique se rattache, consciemment ou non, à une certaine conception de l'apprentissage, à un arrière-plan théorique et à des modèles de production. De manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite. A travers cette rubrique, nous examinons de près le modèle de production prédominant lors des activités scripturales des étudiants.

Il convient de préciser que les didacticiens de l'écriture, notamment C. Cornaire, P. Raymond et C. Germain (1994), reprenant les travaux de Hayes et Flowers, s'accordent à regrouper ces modèles en deux grands types : le modèle « linéaire » qui propose des étapes très marquées et séquentielles, et le modèle « récursif » de type non linéaire où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

Les résultats statistiques montrent que 82.5 % des étudiants interrogés recourent au modèle linéaire lors de leurs pratiques scripturales ; il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retours en arrière sur l'une ou l'autre des activités à savoir la planification, la mise en texte et la révision. Pour ces étudiants, chaque étape de

l'acte d'écriture est distincte des autres, et le produit final est le résultat du respect de l'ordre des différentes opérations effectuées.

En revanche, ceux qui optent pour le modèle récursif représentent seulement 17.5%. Ainsi, un nombre limité d'étudiants conçoit que l'acte d'écriture peut se dérouler selon une série d'opérations avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux. Dans ce modèle, le scripteur peut s'arrêter aussi souvent que nécessaire pour faire des corrections micro structurelles ; et les opérations en question, au lieu d'être linéaires, elles peuvent suivre un fonctionnement interactif.

Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur leurs stratégies d'écriture, nous avons constaté qu'ils vont de l'avant inexorablement. Dès qu'ils commencent à écrire, ils poursuivent sans discontinuer jusqu'au moment où ils ont l'impression d'avoir achevé leur texte ; or, il est nécessaire de s'arrêter d'écrire, de relire quelques lignes afin de renouer le fil conducteur de la pensée.

Le recours au modèle linéaire par la majorité des étudiants explique les erreurs de langue persistantes dans leurs productions. La rédaction linéaire permet d'écrire au fil de la plume, sans interrompre le flux des idées, ce type de rédaction utilise habituellement les données qui se trouvent dans la mémoire ; toutefois, il y a risque d'omettre ou de traiter de façon incomplète les idées planifiées ou encore d'accuser une perte de la qualité de la langue.

Ces pratiques prédominantes sont intimement liées aux obstacles de nature épistémologique qui renvoient aux « *connaissances ou représentations antérieures qui empêchent l'installation d'une nouvelle connaissance ou d'une représentation plus évoluée* » (S. Plane, 1996, P.59). Perçus sous cet angle, les obstacles épistémologiques tiennent à la représentation de l'acte d'écriture comme un processus « linéaire ». Il importe alors d'apporter des changements au niveau des représentations et amener les étudiants à comprendre que les textes ne se tissent pas linéairement.

Par ailleurs, les travaux récents en didactique de l'écriture mettent l'accent sur le caractère original du modèle « non linéaire » et sur

son intérêt dans le cadre du développement de la compétence scripturale des apprenants. De ce fait, l'un des objectifs que nous devons assigner à l'apprentissage de la production écrite serait précisément d'initier les étudiants à cette utilisation de retours en arrière.

2.2 A propos de la phase de planification

Résultats statistiques

La phase de planification	Effectifs	Pourcentages (sur les interrogés)
Modalité 01 : recherche mentale	56	70%
Modalité 02 : plan rédigé	23	29%
Non réponse	01	1%
Total	80	100 %

Tableau n°2. La phase de planification

Illustration graphique

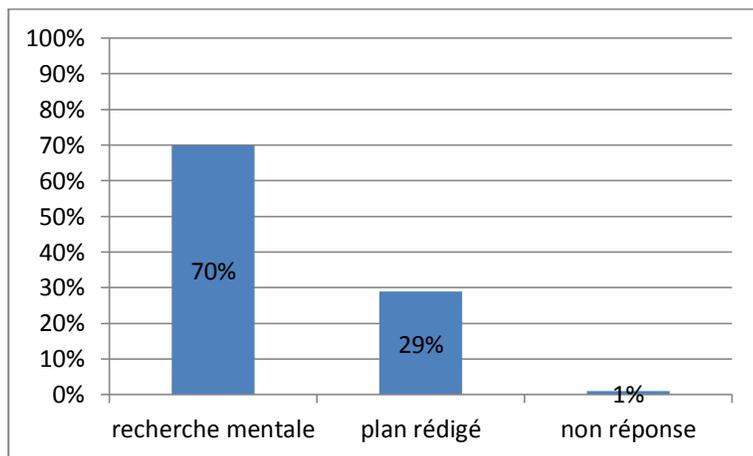


Figure n° 2. La phase de planification

L'analyse du corpus démontre une certaine réticence devant la nécessité de prendre le temps d'organiser les idées sur papier avant de commencer à écrire. En effet, il semble que les étudiants consacrent la plupart de leur énergie cognitive à effectuer une recherche mentale des idées ayant trait au sujet traité. Par conséquent, la planification est perçue comme une activité abstraite ; or, il est important que l'étudiant-scripteur garde trace du plan par écrit, en le raturant et en le complétant afin d'assurer une certaine structuration de sa production.

A l'étape de pré-écriture, il serait inefficace de se limiter à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier ; le travail risque fortement d'être refait pendant la rédaction car la mémoire peut flancher, sans compter la surcharge cognitive inévitable. Bref, une telle stratégie reflète une mauvaise réalisation de l'étape de planification. Nous estimons que cette pratique prédominante ne peut être liée qu'à des règles qu'on leur a inculquées au cours de leur formation, notamment au niveau des premiers cycles d'étude.

En fait, la planification est une étape cruciale dans toute tâche d'écriture ; l'objectif serait donc d'amener les étudiants à ne pas la concevoir comme une entrave, mais plutôt comme une aide à l'écriture. A la lumière de cette constatation, il semble essentiel de développer des habitudes de planification moins abstraites et plus efficaces.

2.3 A propos de la phase de révision

Résultats statistiques

La phase de révision	Effectifs	Pourcentages (sur les interrogés)
Modalité 01 : plusieurs relectures	22	27.5%
Modalité 02 : une seule lecture	27	34%
Modalité 03 : absence de révision	06	7.5%
Modalité 04 : plusieurs relectures avec buts	24	30%

Non réponse : non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n° 3. La phase de révision

Illustration graphique

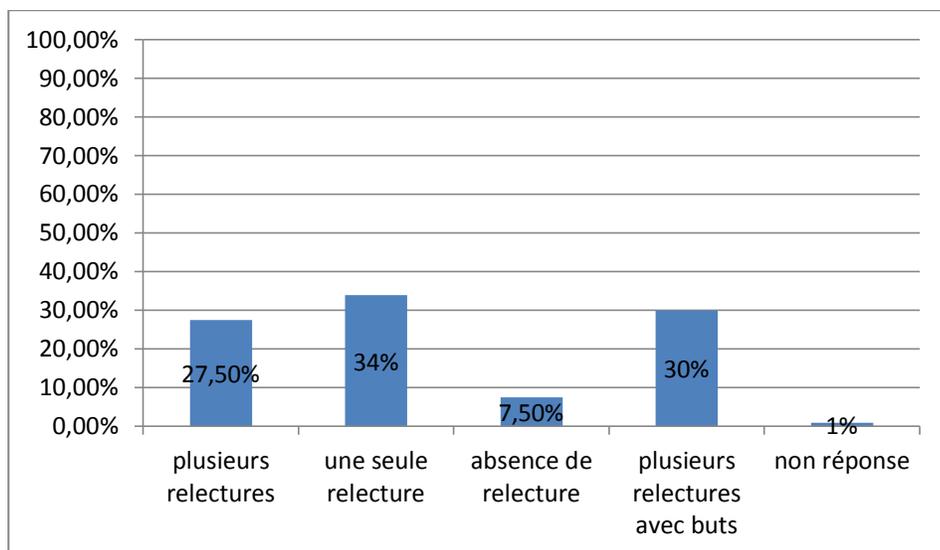


Figure n° 3 : la phase de révision

A l'étape de la révision, la pire des stratégies serait de relire son texte une seule fois ou pas du tout. Il est frappant de constater que 34 % d'étudiants lisent leur production une seule fois ; par conséquent, la phase de révision est négligée et reléguée au second plan. L'étudiant-scripteur doit accepter l'idée que son texte puisse être constamment révisable, mettre en doute ce qu'il a écrit afin de l'évaluer et le modifier si nécessaire.

Parallèlement, 30 % d'étudiants se donnent habituellement des buts avant de commencer le travail de révision. A vrai dire, même si la meilleure façon de réviser consiste à relire, il peut être utile de guider cette lecture par des questions auxquelles les étudiants doivent répondre afin de maintenir une plus grande cohésion et une meilleure cohérence. En bref, cette pratique serait à généraliser car elle paraît comme une preuve de maturité scripturale.

Une révision efficace est une activité complexe, dans la mesure où elle oblige le scripteur- réviseur à gérer simultanément un grand nombre de contraintes allant de la transcription orthographique à la cohésion textuelle ; il doit être assuré qu'il dispose de ressources appropriées pour intervenir à bon escient.

La révision, correspondant à ce retour de l'étudiant-scripteur sur son écrit au cours de la production, est sans doute l'une des opérations les plus difficiles à maîtriser et à gérer. A vrai dire, la révision « requiert une distanciation du produit qu'on élabore » (S. Plane, 1996, p. 59). Ne prenant pas suffisamment de distance pour relire leurs textes, les étudiants-scripteurs sont détournés de leur activité; par conséquent, ils ne parviennent pas à assurer la gestion de leurs écrits.

Nous estimons que le contexte scolaire dans lequel on accorde plus d'importance aux résultats qu'au processus d'élaboration serait à l'origine de cette carence en matière d'écriture. Plus exactement, les pratiques d'enseignement, qui perdurent d'ailleurs, ne mettent nullement en place des conditions nécessaires pour que les apprenants interviennent sur leurs propres productions. Certaines représentations, que les étudiants ont du travail d'écriture, nous paraissent constituer un obstacle à la révision, lié en partie à des habitudes scolaires ; les étudiants sont en effet soucieux de parvenir directement à une version unique et définitive.

2.4 A propos de la gestion temporelle

Résultats statistiques

Les phases de travail	Le mode (la modalité la plus fréquente)
La lecture de la consigne	15 minutes
La planification	10 minutes
La rédaction	60 minutes
La révision	05 minutes

Tableau n°4. La gestion temporelle

L'objectif de cette rubrique est de vérifier si les étudiants parviennent à bien gérer le temps alloué à la réalisation d'une tâche complexe et familière. Nous nous sommes penchés sur la rédaction d'une dissertation qui semble être une activité courante et nécessaire dans les pratiques d'évaluation au sein de notre département.

Nous estimons que l'analyse précise du temps que les étudiants consacrent aux diverses opérations scripturales constitue une bonne entrée pour tenter d'améliorer la gestion temporelle.

En examinant de près les réponses des étudiants, nous constatons qu'ils consacrent suffisamment de temps pour les phases de lecture de la consigne (15 mn) ainsi que la rédaction (60 mn). Toutefois, ils passent peu de temps à réaliser les activités de planification (10 mn) et de révision (5mn). Ces données confirment la tendance à négliger ces étapes lors de leurs pratiques scripturales.

La planification est une activité qui demande beaucoup plus que d'aligner quelques mots sur une feuille de papier, elle exige beaucoup de concentration et surtout du temps. Il ne viendrait à l'idée de personne de nier l'importance de cette étape préparatoire ; pourtant, de nombreuses réticences existent devant la nécessité de prendre le temps d'organiser ses idées avant de commencer à écrire. Les étudiants croient gagner du temps en abrégant l'étape de la planification, ils ne savent cependant pas que c'est toute leur production qui en souffrira.

Par ailleurs, les relectures finales en vue d'une amélioration du produit supposent une confrontation entre ce qui est écrit et ce qu'il serait préférable d'écrire ; or, nous avons constaté que le temps alloué à la révision est insuffisant et réduit. Il est utile que les étudiants acceptent l'idée que leur production puisse être constamment révisable, ce qui permet d'établir un équilibre entre une certaine « insécurité » et une nécessaire « confiance » dans l'écriture ; comme le souligne S. Plane :

« il faut être suffisamment en alerte pour mettre en doute ce qu'on vient d'écrire, afin de l'évaluer et de le modifier si nécessaire ; et en même temps être assuré qu'on dispose des

ressources appropriées pour intervenir à bon escient. » (S. Plane, 1996, p.63).

Bref, ces problèmes d'organisation et de gestion mériteraient qu'on leur consacre du temps. En outre, nous pouvons même avancer que l'échec à une épreuve n'est pas essentiellement dû à un manque de connaissances, mais plutôt à une défaillance au niveau de la gestion temporelle.

Conclusion

Que pouvons-nous retenir des déclarations de nos informateurs et quelles en sont les grandes lignes?

Un des premiers résultats qui se dégage nettement est le recours systématique au modèle de production dit « linéaire » ; nous retrouvons l'idée que la production de textes n'est pas une élaboration avec des va-et-vient ou des retours en arrière, mais qu'elle s'apparente à une sorte d'inspiration ou un simple transcodage de la pensée. Cette conception de l'écrit comme immuable implique que la révision en cours de mise en texte n'a pas eu lieu. Autres constats, les pratiques scripturales ancrées et prédominantes, se limitant généralement à une simple planification mentale abstraite ou encore à une révision de surface ne contribuent nullement au développement des compétences en la matière.

Visiblement, nous estimons que les étudiants possèdent un répertoire de stratégies assez limité et inadéquat ; autrement dit, ils mettent en œuvre des stratégies peu efficaces qui pourraient nuire à la qualité de leurs productions et qui devraient absolument être abandonnées sans regret.

Bibliographie

BERTHIER, N., (2006), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, paris : Armand Colin.

BIREAUD, A., (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Les éditions d'Organisation.

BRASSART, D-G., (2000), *Pratique de l'écrit et mode d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, Cahier de la maison de la recherche*, Université Charles De Gaulle : Ateliers.

CORNAIRE, C., MARY RAYMOND P., (1994). *La production écrite*. Canada : CEC.

FAVE-BONNET, M-F., (2010), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question*. Paris : L'Harmattan.

FERREOL, G., FLAGUEUL N., (1996), *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*, Paris : Armand Colin

FOUGEROUSE, C., (2010), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*, Paris : Harmattan.

ONILLON, S., (2008), *Pratiques et représentations de l'écrit*. Peter Lang.

PETERS, M., BELAIRE, L., (20/06/2011), « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université », *revue international*, <http://ripes-revueq.org/439>, consulté le 3/9/2011.

PLANE, S., (1996), *Réécriture et traitement de texte*, in DAVID, J. & PLANE. S (éd) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, paris : PUF.

PREFONTAINE, C., (1999). *Ecrire et enseigner à écrire*. Canada : Les Editions Logiques.

SCALLON, G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.