

LA SCRIPTURE, ESPACE D'INSCRIPTION DE SOI ET DE REPRESENTATIONS

 **Sakina. BENMOUSSA**

Département de Français. Ecole Normale Supérieure.
Constantine. Algérie.

Résumé

La production d'écrits est une tâche complexe, car elle nécessite la mobilisation, la mise en œuvre et le contrôle de nombreuses connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles. L'activité rédactionnelle est un lieu privilégié où se construit l'identité du sujet, écrire implique tout à la fois des attitudes et des aptitudes pragmatiques, langagières, référentielles, ainsi que matérielles et gestuelles. L'aspect matériel, le rapport du sujet écrivant avec l'organisation des signes sur et dans l'espace de la page est le premier lieu où se construit le rapport à l'écrit produit. Rapport fait d'incertitude, de valorisation ou de dévalorisation de soi, d'investissement positif ou négatif. C'est cet « espace lieu » que nous allons observer, questionner afin de pouvoir suggérer des pistes plausibles pour l'intervention didactique.

ملخص

الناتج الكتابي عملية مهمة ومعقدة تستدعي اهتماما متميزا وتجنيدا حول عملية إنجاز المفاهيم والمعلومات التي يصرح بها الفرد أثناء كلامه وأدائه، وهذه الأخيرة في حد ذاتها طريقة وشرط أساسي في هذه العملية المركبة. فالتعبير أو النشاط الكلامي مجال دقيق لتحقيق هوية الموضوع الذي سيتحدث عنه ويعبر عنه - والكتابة تعبير عن هذا المظهر - وعن هذه القدرات البرغماتية ذات الدلالات والخلفية المرجعية. فالجانب المادي لهذا التعبير له علاقة بالكاتب وبتنظيم كلامه المتكون من مجموعة علامات دالة في المظهر الخارجي -للورقة- وهو المكان الأول الذي تبنى فيه العلامة بين النشاط الكلامي أو التعبيري والناتج الكتابي بصفة عامة، وهي علاقة في حد ذاتها تميل إلى الشك أحيانا، فتأتي غير واثقة من نفسها، أو غير واضحة من وجود هذه القيمة الكبيرة الخاصة بقيمة الذات، أو بعدم وجودها أو قد تأتي باستثمار إيجابي ذو فائدة، أو قد تكون سلبية في تعبيرها عن قيمة ذاتها- فانطلاقا من هذا (الفضاء المكان) (الخاص بالورقة) سنعمل على الملاحظة وانتساءل حوله لنقترح في النهاية أرضية بسيطة ومتواضعة في العملية التعليمية.

مجلة منتدى الأستاذ: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية، سطح المنصورة، 25000،
قسنطينة، الجزائر

00 213 (0) 31 62 29 98 الهاتف /الفاكس:

e-mail :bouhrourh@yahoo.fr / bouhrourh@gmail.com

Écrire, c'est d'abord s'inscrire dans l'espace de la page, dans sa matérialité. La «*écriture*» résulte de la dialectique entre les contraintes de lisibilité par autrui dans un cadre institutionnel et, le marquage personnel.¹ S'il s'agit de s'inscrire dans l'espace de l'écrit, ce rapport à la matérialité, au geste d'écriture, à l'objet scriptural, se donne à lire comme le premier lieu où l'investissement dans la tâche d'écriture va s'exercer. L'investissement entendu «*globalement* comme l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie que l'on y consacre. »²

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de présenter quelques traces de ce rapport à l'écriture et à l'écrit produit et, cela sur la base des observations que nous avons pu faire de notre corpus de référence (écrit produit en milieu institutionnel, jet1-jet 2) et de l'analyse du «*dire*» de notre public. Ce public a été placé dans une situation d'entretien personnalisée face à son écrit produit. Le passage par la métacognition nous a permis de faire émerger et de recomposer les éléments de ce rapport à l'écrit produit. La métacognition entendue comme activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.

Rapport à l'écriture, rapport à l'écrit produit

En didactique, la notion de rapport à l'écriture est régulièrement pensée en amont de l'acte d'écrire et en relation avec des situations de production³. Pour Barré de Miniac⁴ l'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de

son apprentissage et de ses usages. Cette notion renvoie à la manière dont un sujet, tout à la fois se représente, conçoit, investit et actualise concrètement cette utilisation particulière du langage qui en fait un objet « vi-lisible » détaché de son auteur et, le plus souvent, décodé en son absence par un tiers.

Le rapport à l'écrit produit est une des composantes du rapport à l'écriture et renvoie au rapport du sujet à la tâche d'écriture : rapport à la consigne, au contexte de production, à la situation de production, au type d'écrit attendu. C'est cette dimension que nous nous proposons d'investir, en nous limitant à un aspect particulier, l'aspect matériel et l'inscription du sujet dans l'espace de la page.

Notons, que cet aspect n'a pas toujours été un objet de réflexion de façon systématique, néanmoins des travaux récents sur les écrits, en l'occurrence les travaux réalisés dans le cadre de l'INRP introduisent cette dimension dans le tableau de critères communément connu sous l'appellation « grille EVA »⁵ et lui aménage un espace au niveau des cases 10, 11 et 12.

Corpus de référence et public

Les données observées ont été recueillies auprès de vingt six étudiants de deuxième année du département de Français à l'école normale supérieure de Constantine dans le cadre de l'enseignement du module d'expression écrite. Il s'agissait, de produire des écrits argumentatifs. Le corpus observé se compose d'un premier jet, écrit selon la consigne de réalisation de la tâche demandée et, d'un deuxième jet, réécrit sur la base de consignes de réécriture. Ce deuxième jet est réalisé également en classe, dans un intervalle de deux semaines approximativement après le premier jet. Des entretiens, en différé, avec ces mêmes étudiants ont constitués notre deuxième source d'observation. Les verbalisations des locuteurs citées dans le

cadre de ce travail sont extraites de notre corpus d'entretiens. Les indications entre crochets renvoient aux modalités de classement de ce corpus.

Observation du premier jet

- **Écriture et Choix du support**

Dans sa matérialité, la «*écriture*» porte trace du mouvement de la main pour tracer les lettres et, de l'inscription de soi dans ce geste. Le jet-1- de la première et deuxième production écrite, donne à voir une quasi absence d'investissement dans la tâche d'écriture en vue de présenter un produit final, lisible sans difficultés par autrui. L'écriture est malhabile, parfois incertaine dans le tracé des lettres. Cette absence d'investissement fait que la production demandée, suscitée dans et par une situation institutionnelle, est souvent présentée sur un support non conforme aux attentes de l'institution : feuille arrachée d'un cahier.. Papier de format différent, qualité différente...

« Pour moi, il n'y a pas une obligation d'écrire sur une feuille double. J'ai écrit une feuille et ça y est, j'ai fait mon devoir. » [E 11] Nous dira cet apprenant lors des entretiens.

S'il s'agit de s'inscrire dans l'espace de l'écrit, pour donner une image de soi ordonnée, soignée, conforme, le rapport à l'écrit produit, à ce premier niveau, s'inscrit dans un mouvement d'incertitude et d'insécurité. On répond aux injonctions d'écriture, on utilise un support sans se soucier de l'image que l'on peut donner de soi même. On exécute une tâche qui ne suscite pas l'adhésion et qui est vécue comme une contrainte. Ce rapport à la matérialité implique un rapport incertain à la tâche. L'activité n'a pas « pris sens » pour l'apprenant. La « prise de sens » présuppose la mise en place de « la construction

de l'utilité de l'écriture et des écrits : de leur fonction, de leurs usages et de leur sens. »⁶

« J'ai fait n'importe quoi... J'ai essayé de faire ce que le prof nous a demandé, sans prendre en considération la forme... c'est un brouillon. » [E 16]

Quel sens l'élève donne-t-il à la tâche d'écriture demandée ? L'auto évaluation, comme indicateur pourrait induire un changement de posture. Les postures⁷ sont des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. Ces postures sont construites dans l'expérience familiale, sociale mais aussi scolaire. [...] Elles peuvent être multiples et évoluer au cours de la même tâche.

- **La gestion de l'espace de la page**

Le premier jet, des productions une et deux est aussi non marqué : pas de traces personnelles : soulignement par exemple, la marge... pas de balisage de l'écrit par la personnalisation et la gestion de l'espace de la page, la segmentation des unités de discours au niveau de l'organisation en paragraphes est incertaine, de même que la disposition typographique. La ponctuation est soit défailante par signes indus, soit quasiment inexistante.

Inexistante, car la production s'écrit au fil des idées et, le point final ponctue la fin du devoir. Les apprenants considèrent leur production comme une « affaire classée » et l'on pressent la présence du mot FIN, même s'il n'est pas inscrit en toutes lettres.

« Dans le passé, la ponctuation n'était pas importante pour moi... J'écris sans prendre en considération la ponctuation... Je me souviens, je mets la ponctuation seulement à la fin... Le point final. C'est ça la ponctuation pour moi. Mais quand j'ai pris l'habitude d'écrire et de réécrire... alors, je pense que la ponctuation a un grand rôle dans l'écriture...maintenant, j'ai pris confiance et je mets la ponctuation. »
[E16]

La marge ne semble pas non plus être importante pour la spatialisation de l'espace de la page. A la question posée sur l'absence de marge, l'apprenant une fois le problème pointé, semble prendre conscience : « Ah oui ...Je ne me suis pas rendue compte...Je n'ai pas eu le temps, le travail s'est fait en classe en temps limité...Je n'avais pas assez de temps pour penser... Pour rédiger. » Apprendre à écrire, c'est d'abord reconnaître qu'écrire prend du temps. Le temps imparti à la réalisation de l'activité détermine et actualise dans la situation le rapport à l'écrit : influence réciproque de la tâche sur les représentations.

La spatialisation de la page n'est pas considérée comme importante, seul le contenu du devoir l'est. La sur évaluation du contenu est primordiale. Peut on sur la base de ces réflexions avancer, que la théorie de la « surcharge cognitive » est une réponse possible à cette situation ? M. FAYOL nous rappelle, d'un point de vue cognitiviste, que la production d'écrit est une activité intellectuelle complexe nécessitant, quelle que soit l'expérience du scripteur, la mobilisation de nombreuses compétences⁸. Selon le même auteur, « il apparaît que l'activité de planification est cognitivement plus coûteuse que l'activité de révision, elle-même plus coûteuse que celle de mise en texte. Cependant, on a longtemps pensé que seules les composantes de « haut niveau » étaient concernées par cela. Or plusieurs recherches

ont récemment montré que la mise en œuvre de composantes dites de « bas niveau » jusque la considérées comme complètement automatisées, présentent également un coût cognitif et attentionnel. »⁹

La situation d'écriture, pour ces premières productions, ne semble pas avoir été prise en considération, car elle n'induit pas l'effet de standardisation attendu au niveau des normes de présentation par exemple, sachant que tous les produits ne sont pas acceptés de la même façon par l'institution.

Observation du deuxième jet

Si ce rapport fait d'incertitude et d'insécurité lors du premier jet (devoir 1 et 2) permet de faire émerger une image de soi « non désirable, dévalorisante », ce rapport à la matérialité va subir des changements lors de la production du deuxième jet (et pour certains le 3^e jet). L'enseignant, assurant la fonction d'étayage ou de tutorat, va aider à la construction d'un rapport plus ordonné. La mise en espace des signes gagne en maîtrise et, le scripteur s'inscrit dans une situation d'écriture, plus conforme aux attentes du contexte institution.

« L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations. Apprendre, c'est aussi modifier ou plus exactement complexifier des représentations. »¹⁰

« Oui la présentation... Elle reflète l'élève... Quand je regarde une feuille, je vais avoir une idée générale de la personne qui écrit. » [Eo3]
Écrire, c'est se découvrir.

Si cette situation de production en contexte institutionnel va produire un certain effet de standardisation, des modulations personnelles au niveau de l'organisation des signes sur l'espace page, montrent que le rapport à la «*scripture*» est en train de changer. On passe d'une image «*non soignée*» à une image «*plus ordonnée*». Des modulations personnelles variables sont observées: citons le cas de cet apprenant qui va tracer les signes de ponctuation au stylo vert.

Ce rapport à la matérialité, au geste d'écriture, à l'objet scriptural se donne à lire comme le premier lieu où l'investissement dans la tâche d'écriture va s'exercer. Mais ce rapport qui subit des changements, qui se complexifie au cours de l'apprentissage, reflète un système qui se construit et se déconstruit.

«*J'ai pris conscience que la présentation est importante*» [E11) nous dira cet apprenant.

Apprendre, c'est peut être avant tout, prendre conscience, c'est être capable de se construire comme sujet apprenant, c'est aussi être capable de changer de postures.

Le comportement métacognitif à l'égard de leur apprentissage, induit un mouvement de distanciation qui caractérise un rapport réflexif en construction. Le métalangage utilisé pour verbaliser leurs représentations liées à l'apprentissage peut être rangé sous le paradigme suivant :

- donner de l'importance
- accorder de l'intérêt
- prendre conscience / prendre confiance
- Je suis à l'aise / mal à l'aise
- J'ai fait n'importe quoi (auto évaluation)
- Je ne sais pas faire
- Le sujet ne m'intéresse pas.

- **Écriture et motivation**

« Regardez ma feuille, j'ai seulement mis mon nom, il n'y a pas de date, mon nom est écrit loin du sujet, c'est comme moi, je suis loin du sujet. Lorsque le sujet m'intéresse, j'écris avec des couleurs... » [Eo9]

La spatialisation de la page et son organisation est le premier espace de la construction du « moi » dans l'activité rédactionnelle et exprime des affects. Ici le scripteur avant de mettre en mots et en phrases son moi et son expérience propre, balise son espace d'une façon très personnelle, afin d'exprimer son manque d'adhésion à la tâche proposée. La tâche proposée n'est pas vécue comme valorisante pour le sujet écrivant car il ne se sent pas concerné par le thème proposé. La non implication de l'apprenant dans la tâche proposée « on m'a demandé d'écrire, j'ai écrit » [Eo4] dira cet apprenant lors des entretiens, fait que l'activité d'écriture consiste à transcrire quelques phrases sur une feuille. L'activité est perçue comme contraignante et non motivante. Les enjeux de l'écrit n'ont pas été négociés.

Si le thème est perçu par le scripteur comme non motivant, il va s'acquitter de la tâche sans s'impliquer « le sujet ne me concerne pas » [Eo1]. Cette posture est décrite par D. Bucheton comme une posture scolaire où l'on s'acquitte seulement d'une tâche pour ne pas avoir à répondre d'un travail non fait.

La tâche ne peut prendre sens pour l'apprenant. L'activité rédactionnelle est un lieu privilégié où se construit l'identité du sujet, écrire implique tout à la fois des attitudes et des aptitudes pragmatiques, langagières, référentielles, ainsi que matérielles et gestuelles¹¹.

L'inscription de soi dans la matérialité de la page est la trace d'un conflit qui se dit, la marque de la non adhésion à la tâche proposée. L'activité n'a pas pris sens pour l'apprenant, il ne peut y avoir investissement.

Il importe donc de donner sens aux activités et de comprendre la nature des tâches proposées. Pour Sylvie plane, la clarté cognitive, c'est à dire le fait de pouvoir se représenter les fonctions et le fonctionnement d'un apprentissage, est une condition sine qua non de la réussite de cet apprentissage. On peut avancer que de nombreuses difficultés sont imputables à un manque de clarté cognitive des situations et des tâches auxquelles les apprenants sont confrontés.

Au-delà des traces matérielles, qu'il s'agit de décrypter, le «dire» des apprenants permet d'apporter un éclairage quant à la compréhension du processus rédactionnel : L'écriture est un lieu de tension, tension liée à la gestion même des opérations.

- **Écriture et tension**

« L'écriture impose des modèles graphiques, syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser [...] L'écriture, quelque soit son objet est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la « fabrication » scripturale [...] Le scripteur [...] est constamment à la recherche d'une liberté individuelle que la ritualisation de l'écriture lui rend difficile. »¹²

« La feuille blanche, c'est pour moi l'angoisse. J'ai beaucoup d'idées...Et quand je vois la feuille blanche, j'ai peur... Je ne peux pas mettre toutes mes idées, je ne peux pas les éliminer toutes...Je ne sais pas quoi mettre sur la feuille blanche. » [E 09]

Les tensions, souligne Y. Reuter¹³, émergent encore très fortement et très fréquemment dans l'espace qui sépare le projet de sa réalisation, entre un vouloir écrire (l'envie d'écrire, l'idée, le projet) relativement établi et un pouvoir et / ou un savoir écrire : le sujet manque de savoirs (déclaratifs, procéduraux...) pour réaliser le projet ou est dans l'impossibilité de le faire. Ou, à l'inverse, le sujet possède des savoirs nécessaires et n'est pas en butte à des entraves mais il lui manque l'envie d'écrire, le projet, les idées. Les tensions sont aussi liées à la gestion même des opérations.

Le problème souligné est en relation avec le processus rédactionnel et notamment l'opération de planification. Dans le modèle princeps¹⁴, trois processus sont analysés : la planification qui consiste à convoquer des idées et des savoirs sur la situation de communication, le destinataire, le sujet à traiter, les schémas textuels ; la mise en texte au cours de laquelle le scripteur choisit et agence les formes linguistiques de l'énoncé ; et enfin la révision qui comporte des opérations de mise au point et de réajustement de l'énoncé, et qui interviennent à tout moment de la production.

Écrire est une activité complexe qui requiert la prise en charge de nombreuses composantes, situationnelles, pragmatiques, sémantiques, discursives, gestuelles et matérielles. Les traces que nous avons pu cerner sur le plan matériel renvoient à des dimensions importantes de l'activité d'écriture et induisent des interprétations quant au rapport de l'apprenant à l'écrit produit et à l'écriture. Le passage par la métacognition peut sans aucun doute aider à la construction d'un rapport réflexif à même de modifier les attitudes face à l'écrit et à enclencher le processus d'apprentissage.

La lecture des traces que recèle le support d'écriture et, l'éclairage par biais des verbalisations des apprenants sur leur façon de faire, leur façon d'être, sont des démarches essentielles pour appréhender des phénomènes importants, qui peuvent s'ils sont pris en charge dans le cadre des situations et des tâches d'écriture, être en didactique, des leviers importants pour l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Notes

- 1 - Olivier Dezutter et Francine Tyrion. Enjeux n° 50, p28.
 - 2 - Ch. Barré de Miniac. Pratiques. N° 113-114, p 30.
 - 3 - Y. Reuter. Enseigner et apprendre à écrire, p 99.
 - 4 - Ch. Barré de Miniac. Pratiques. N 113-114, p 29
 - 5 - La grille EVA. In évaluer les écrits à l'école primaire INRP, p 57.
 - 6 - Y. Reuter. Opus cité, p 99.
 - 7 - D. Bucheton et J CH. Chabanne. Le Français aujourd'hui. N° 123, p 20.
 - 8 - M. Fayol. La production d'écrits et la psychologie cognitive. Le français aujourd'hui. N° 93. « concevoir écrire » p 23.
 - 9 - M. Fayol. (1995). La production de textes. Coll. sous la direction de JY. Boyer et P. Raymond. Les éditions logiques.
 - 10 - M. Dabène. Repères n° 4-1991, p 17.
 - 11 - S. Maingain et Jl. Dufays , Enjeux n° 50, p12.
 - 12 - M. Dabène. LIDIL n° 3, p17.
 - 13 - Y. Reuter. Enseigner et apprendre à écrire. ESF, p 72.
 - 14 - Le modèle princeps. J. R. Hayes et L.S. Flower ,1980 ; L. S. Floyer et J. R. Hayes K.A. Schriver, J. Stratman et L. Carey, 1987.
- Nous renvoyons pour plus d'information aux travaux de Claudine Garcia Debanc qui a vulgarisé en France, par ses publications dans la revue Pratiques, le modèle cognitif des processus rédactionnels.

Bibliographie

- BARRE DE MINIAC, CH. Vers une didactique de l'écriture. DE Boeck, Bruxelles, Paris, 1996, 185 p.
- BARRE DE MINIAC, CH. Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Lille : P. U. du Septentrion, 1990, 141p.
- BARRE DE MINIAC, CH. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. Pratiques, N° 113-114, Juin 2002, P 29-40.
- BOURGAIN, D. Écriture, représentations et formation préalables à un projet de formation à l'écriture pour les adultes. Éducation permanente 102. 1990, pp. 41-50.
- BUCHETON, D. Écriture, réécritures, récits d'adolescents. Berne, P. Lang, 1995, 320 p.
- DABENE, M. Des écrits (extra) ordinaires. LIDIL n° 3. Septembre 1990. Grenoble/ université Stendhal.
- DABENE, M. L'adulte et l'écriture. Paris – Bruxelles : DE Boeck, 1987
- DAVID, J. PLANE, S. L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. PUF, 227p
- GARCIA DEBANC, C. L'élève et la production d'écrits. Centre d'analyse syntaxique des textes de l'université de Metz. Coll. Didactique, 1990
- GROUPE EVA. Évaluer les écrits à l'école primaire. Hachette Éducation. INRP, 239 p.
- PLANE, S. Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture. Nathan. Paris, 1994
- REUTER, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. ESF. Éditeur. Paris, 1996, 181p.
- REVUE PRATIQUES. L'écriture et son apprentissage. N° 115-116, Déc. 2002.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI. La langue et ses représentations. N° thématique 124. Déc. 1998.
- ENJEUX N° 50. Rapport à l'écriture. Mars 2001.