

Sylvie MAINGAIN et Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain, CEDILL

Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche en cours intitulée « De la mise à distance des stéréotypes à la maîtrise de l'écriture ». Fondée sur l'hypothèse que l'usage des stéréotypes de différentes sortes par les élèves du secondaire constitue une étape nécessaire dans leur acquisition des diverses habiletés scripturales, cette recherche s'est donné pour fins 1° d'affiner la modélisation de l'activité scripturale en y intégrant le rapport¹ que le scripteur établit avec les stéréotypes, et 2° d'expérimenter les effets d'un dispositif d'enseignement-apprentissage qui vise à favoriser leur mise à distance. C'est le premier volet de ce travail que nous présentons ici.

Conçu comme un essai d'unification conceptuelle de la problématique de l'écriture, le présent article est animé par une double préoccupation. La première, d'ordre *méthodologique*, est le souci d'articuler des modèles théoriques qui, jusqu'ici, tendaient à se multiplier sans guère se croiser. Face au foisonnement conceptuel qui touche le thème de l'écriture, il nous a semblé nécessaire de tenter d'établir des relations entre des héritages théoriques hétérogènes. Ce travail s'est conclu par l'élaboration d'une modélisation que nous avons voulue à la fois *intégrative* et *variationniste*. Notre seconde préoccupation est d'ordre *didactique*. Nous souhaitons, par notre modèle, faciliter à la fois le travail des enseignants et les apprentissages de leurs élèves. C'est pourquoi notre réflexion débouchera sur des propositions d'activités concrètes qui visent à opérationnaliser les éléments théoriques que nous aurons (re)définis.

1. Vers une définition plurielle de l'activité rédactionnelle

L'activité rédactionnelle² est un lieu privilégié où se construit l'identité du sujet car elle amène celui-ci à se situer dans *un contexte d'énonciation particulier* (une

¹ Nous employons le terme de « rapport » au sens large et intégrateur où l'entendent M.-Cl. Penloup (2000) et I. Delcambre et Y. Reuter (2000), mais sans nous interdire pour autant l'usage, complémentaire et nécessaire à nos yeux, des termes de « posture » et de « représentation ».

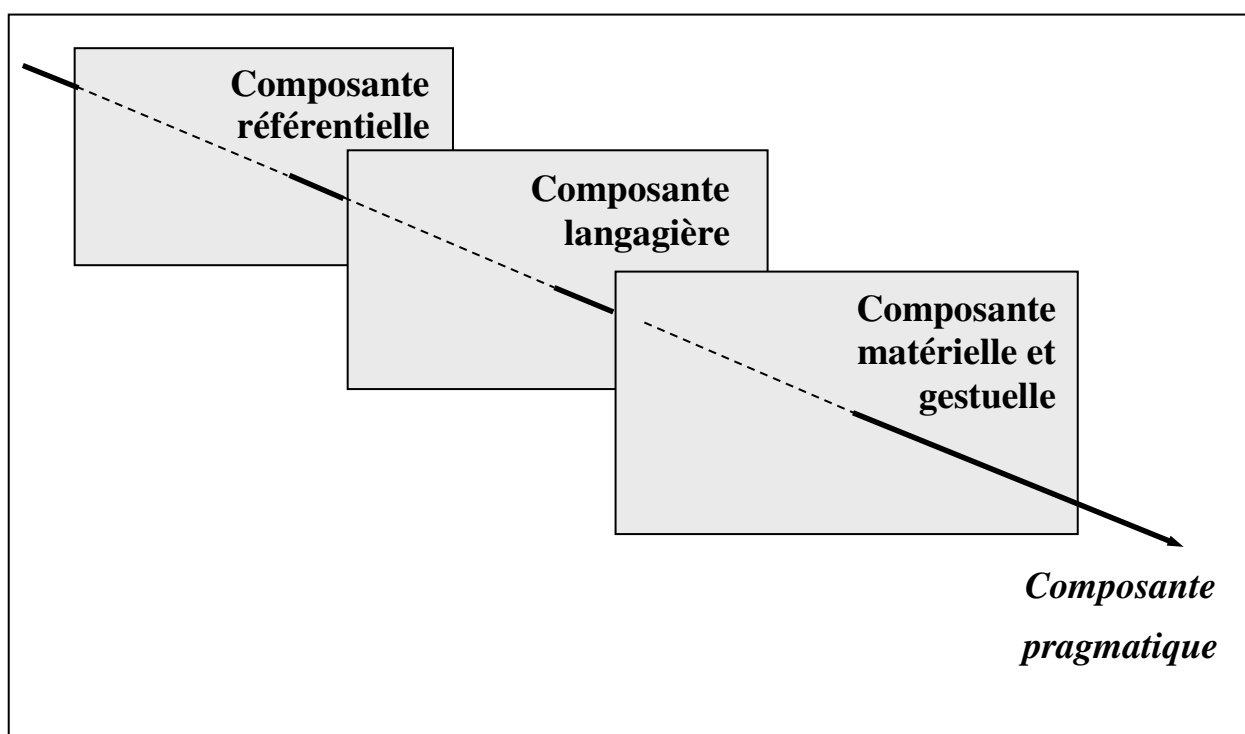
² Nous parlons d'activité « rédactionnelle » et non « scripturale » dans la mesure où nous centrons notre étude sur la rédaction des textes et non sur l'utilisation de l'écrit dans toutes ses occurrences.

situation de communication) et par rapport à *trois types de composantes* qui paraissent constitutives de toute écriture (cf. schéma n°1) :

- *les normes langagières*, tant linguistiques (du mot à la phrase et de la phrase au texte) que discursives (c'est-à-dire génériques),
- *le monde* (les références expérimentales, conceptuelles, encyclopédiques, imaginaires, etc. dont dispose le scripteur à l'égard du contenu de sa production),
- *les outils d'écriture et leur manipulation.*

Ecrire implique donc tout à la fois des attitudes et des aptitudes *pragmatiques* (liées à la situation de communication), *langagières*, *référentielles*, ainsi que *matérielles et gestuelles*. Ces diverses composantes interviennent conjointement et interagissent constamment lorsqu'on écrit un texte. Dans la mesure où elle résulte de leur conjonction, l'activité rédactionnelle est par nature *plurielle*. Cette diversité de composantes, jointe à la complexité intrinsèque de chacune d'elles³, est la cause de l'important coût cognitif, voire de la surcharge intellectuelle que suscite, chez tout scripteur, chaque production textuelle.

Schéma n°1 : les composantes de l'activité rédactionnelle



³ Cf. les nombreuses théorisations dont chacune de ces composantes a déjà fait l'objet.

De cette polydimensionnalité de l'activité scripturale découle, au plan didactique, la nécessité *de diversifier les angles d'approche de l'écrit*⁴ et, en tout cas, de ne pas se limiter à la seule approche langagière. On voit aisément en effet combien celle-ci s'avère réductrice face à la variété des composantes de l'écriture et génératrice de blocages, dont « la peur des fautes d'orthographe » constitue souvent l'une des manifestations directes. Par ailleurs, l'élucidation des diverses composantes de la compétence rédactionnelle constitue pour l'enseignant *un outil pour penser les consignes des tâches d'écriture* et donc, corrélativement, *les critères d'évaluation* des productions d'élèves. En d'autres termes, elle peut aider l'enseignant à définir plus lucidement les aptitudes pragmatiques, langagières, référentielles, matérielles et gestuelles exigées de la part des élèves ainsi qu'à leur communiquer clairement ou encore à identifier les aptitudes sur lesquelles on pourra focaliser le travail des élèves et sa correction.

Le recours à l'outil théorique que nous proposons présente, à ce titre, l'avantage d'éviter la formulation de consignes d'écriture empreintes d'implicites sur ce que l'enseignant attend ou n'attend pas de la part des élèves⁵.

2. La composante pragmatique, ou de l'activité rédactionnelle aux compétences rédactionnelles

Si la place nous manque pour nous étendre ici sur chacune des composantes de l'activité rédactionnelle, nous tenons à souligner le statut prioritaire qu'y occupe *la composante pragmatique*, car c'est de *la situation de communication* dans laquelle s'insère l'activité d'écriture que résultent tous les autres choix du scripteur.

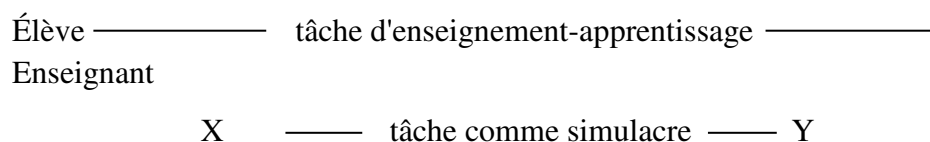
Pour caractériser les conditions d'énonciation de cette activité, nous distinguons *la situation énonciative* de *l'intentionnalité énonciative*.

Ecrire suppose premièrement *que l'on se représente les circonstances de l'énonciation* ainsi que *le destinataire* et *que l'on s'y adapte*, ce qui nécessite des négociations constantes. Ce travail est avant tout d'ordre culturel car il est essentiellement lié à la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. Rappelons à ce propos que la situation de communication des productions textuelles scolaires est déterminée par *l'enclavement* : même lorsque l'enseignant suscite des circonstances d'énonciation et des destinataires virtuels variés, il reste le récepteur réel des productions réalisées, et l'attente d'une évaluation — qu'elle soit formative ou

⁴ Nous nous situons pour ce point dans la lignée d'auteurs tels que Y. Reuter (1996), M.-Cl. Penloup (1999 et 2000), D. Bucheton (1997), etc.

⁵ Formulation souvent à l'origine, chez les apprenants, de blocages, de choix rédactionnels ambigus ou du moins inappropriés.

sommative — reste souvent la circonstance première de l'acte d'écriture. On pourrait représenter comme suit la situation classique de la communication en contexte scolaire :



L'élève est ainsi généralement confronté à des situations d'énonciation mixtes, qui sont la cause de bien des ambiguïtés.

L'*intentionnalité énonciative* correspond, quant à elle, à l'objectif que le scripteur s'est fixé via son acte d'énonciation. A priori, la *finalité première* de tout acte énonciatif est de *faire sens*, tant pour l'émetteur que pour le récepteur, c'est-à-dire de chercher, par le biais du langage, à « connaître » et à « se connaître ». Cette élaboration du sens est étroitement liée à la situation d'énonciation puisque, pour que du sens soit produit, il faut que le propos soit contextualisé. En même temps, l'énonciateur répond toujours à *l'un ou l'autre objectif second* : demander quelque chose, convaincre, décrire, raconter, etc. Ces intentionnalités énonciatives secondes sont elles aussi intimement liées à la situation d'énonciation, et donc, dans le cas des productions scolaires, à la situation d'enclavement. En l'occurrence, la première intention énonciative de l'élève sera souvent de gagner des points. Tout le travail de la médiation enseignante sera de faire en sorte que cet objectif « cadre » soit mis au service de l'objectif second défini par la consigne d'écriture (écrire au directeur pour demander l'organisation d'une soirée lors de la fancy-fair du collège, écrire à un camarade la critique d'un livre récemment lu afin de l'aider à en cerner le contenu, etc.).

Les circonstances et l'intention énonciatives sont à distinguer du *cadre spatio-temporel* de l'activité rédactionnelle, c'est-à-dire, d'une part, le lieu où elle s'exerce — l'espace géographique (pays, ville, etc.) et l'espace matériel (pièce, chaise, objets, bruits, etc.) —, et, d'autre part, le temps de sa mise en œuvre — la date (saison, jour de la semaine, etc.), l'heure, le délai disponible ou imposé, etc. Le cadre spatio-temporel peut être ignoré par l'enseignant ou au contraire pris en compte dans l'explicitation de la situation-problème (ex. : écrire un texte inspiré par une musique), mais il ne se départit jamais d'un impact, fût-il mineur, sur le texte produit.

On peut ici convoquer l'acception moderne du concept de « compétence » (cf. Perrenoud, De Ketele, etc.) et souligner qu'il existe autant de « compétences » rédactionnelles que de situations de communication scripturale, qu'à chaque contexte d'énonciation correspond une utilisation spécifique des « composantes d'écriture ». Loin d'être un ensemble maîtrisable globalement, la

« macrocompétence » rédactionnelle se divise en de multiples compétences entre lesquelles le transfert ne va pas de soi *a priori*. L'étiquette de bon ou mauvais scripteur devient dès lors des plus relative : face à la diversité des situations d'écriture, un même individu peut se montrer tantôt expert, tantôt maladroit. Le conseil à formuler ici à l'égard des enseignants est de diversifier tant que possible les situations de communication rédactionnelle proposées aux élèves, et ce dans un double objectif : d'une part, cette option pédagogique laisse sa chance à chaque élève, quels que soient ses points forts et ses points faibles en écriture, d'autre part, elle est source d'un apprentissage de la compétence rédactionnelle au sens large.

3. Représentations spontanées et représentations interrogées

Dans la perspective constructiviste, l'apprentissage est conçu comme un cheminement à travers des modèles provisoires destinés à être constamment réajustés pour faire place à de nouveaux modèles. C'est sur cette conception que nous fondons la distinction entre *représentations spontanées* et *représentations interrogées*. Ce cadre conceptuel permet également d'aborder la question de l'engagement personnel, psychoaffectif⁶ du scripteur dans son texte, c'est-à-dire la manière (infiniment structurante) dont il se situe vis-à-vis de l'écrit. Selon nous, cette problématique (qui n'est autre que celle du « rapport à » l'écriture ainsi qu'à chacune de ses composantes) est au cœur de l'élaboration de la compétence rédactionnelle par le sujet.

Ce qu'à la suite de bien d'autres (cf. e. a. Fourez 1997), nous appelons *représentations spontanées* relève d'une *appréhension préréflexive* de l'acte d'écriture, c'est-à-dire de conceptions simplificatrices (jugements naturels et/ou automatismes socioculturels) qui reposent largement sur des *stéréotypes*⁷. Tout scripteur possède peu ou prou, en fonction de son histoire, de telles représentations à l'égard de l'activité rédactionnelle dans son ensemble, mais

⁶ Comme le souligne D. Bucheton (1997 : 172), lorsqu'il écrit, le scripteur investit constamment son histoire tant personnelle que sociale, professionnelle ou scolaire. A aucun moment, le scripteur ne peut faire fi de ce qu'il est : en disant, il ne peut éviter de *se* dire, en écrivant, il ne peut éviter de *s'écrire*.

⁷ Pour rappel, nous avons défini le stéréotype comme un phénomène *verbal, thématico-narratif* ou *idéologique* caractérisé par six traits distinctifs (cf. Dufays 1994). Soulignons en outre que nous utilisons les termes de représentation spontanée et de stéréotype sans la moindre connotation péjorative et que nous ne limitons pas leur usage à la seule sphère cognitive. Notre choix diverge donc sur ce point de celui de Penloup (2000) et de Delcambre et Reuter (2000). Précisons enfin que la didactique s'intéresse prioritairement aux *représentations spontanées collectives*, lesquels sont assimilables à des *stéréotypes idéologiques*. Nous emploierons donc ici ces deux termes comme des synonymes.

également à l'égard de chacune de ses composantes. Cependant, les circonstances diverses dans lesquelles il est amené à écrire vont lui permettre, en étant confronté à l'évaluation, d'affiner certaines représentations et d'en rejeter d'autres. Ses représentations spontanées se muent de la sorte en *représentations interrogées*, validées par l'expérience, c'est-à-dire en « *savoirs* ». C'est au long de cet inexorable travail de complexification que le sujet accède peu à peu à une conscience réflexive de l'acte d'écriture.

Cette opposition entre représentations spontanées et représentations interrogées peut être corrélée aux travaux de J. Goody (1979) et de B. Lahire (1993), lesquels distinguent deux types de rapports au monde correspondant à deux types de rapport au langage : celui des *formes sociales orales* et celui des *formes sociales scripturales*. Dans le premier cas, le sujet limite le langage aux situations habituelles de communication « au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, les actions ». Dans le second cas, le sujet « prend conscience du langage en tant que tel » et se place en position d'extériorité, tant vis-à-vis de la langue que du monde, au point de devenir apte à « produire un petit univers autonome de sens » (Lahire 1993 : 257).

Si représentations spontanées et représentations interrogées constituent deux polarités structurant l'apprentissage, il n'est pas question pour autant de ranger d'une manière dichotomique les premières du côté du mal et de l'erreur, et les seconds du côté du bien et du correct. Loin d'être des notions étanches, les deux types de représentations sont en effet *deux polarités au sein d'un continuum* : une représentation spontanée est en fait un savoir en germe, un « savoir ordinaire », à dominante « participative », « fonctionnelle », et une représentation interrogée reste, comme toute représentation, susceptible d'être invalidée ou complexifiée. Nulle étanchéité donc, mais deux territoires poreux entre lesquels tout scripteur peut osciller au gré de ses productions⁸.

L'opposition entre représentations spontanées et représentations interrogées doit donc être relativisée, mais elle nous paraît nécessaire pour désigner la condition première du développement des compétences d'écriture, voire de toutes compétences, laquelle est d'amener les apprenants à interroger leurs pratiques spontanées avant et pendant les apprentissages. En effet, seule l'*ouverture* des structures déjà-là permet aux savoirs et aux savoir-faire enseignés de devenir des savoirs et des savoir-faire *appris*, intégrés durablement dans les structures cognitives et susceptibles d'être mobilisés à l'occasion de nouvelles performances.

⁸ Cette opposition correspond à celle que nous avons établie côté lecture entre la « participation » et la « distanciation » (Dufays 1994) ; opposition qu'à l'instar de Penloup (2000), nous nous gardons bien d'assimiler à un clivage entre une posture « ordinaire » et une posture « lettrée », car les deux modalités nous paraissent à l'œuvre *au sein de toute lecture*.

Enfin, nous désirons ici attirer l'attention sur une réalité : si la modélisation de l'écriture que nous proposons s'adresse aux enseignants-évaluateurs, une fois sorti du cadre scolaire, c'est chaque sujet qui en définitive aura, seul, la mission de s'évaluer. L'enseignant en effet n'accompagne les jeunes qu'un temps sur la route du développement de leurs compétences ; l'apprenant finit toujours par se retrouver unique responsable de ses performances. Une part essentielle de l'action didactique et pédagogique devrait donc consister à aider ce dernier à acquérir à l'égard de ses apprentissages une attitude de « doute méthodique » par la confrontation avec d'autres modèles de connaissances.

4. Des activités pour la classe

Comment susciter, en classe, cette mise en question des représentations spontanées ? La *métacognition* est bien sûr l'une des voies principales, et elle peut être pratiquée selon quatre axes de variations : à l'oral ou à l'écrit, de façon individuelle ou collective, en direct ou en différé, et par le biais d'exercices de production ou de réception⁹. En combinant ces différents axes, l'enseignant pourrait régulièrement inviter les élèves à verbaliser leurs représentations liées à l'écriture en général mais également à chacune de ses composantes, afin de permettre au vécu implicite d'émerger grâce au langage. Ainsi, il peut favoriser la métacognition en privilégiant les échanges individuels avec les élèves pendant les activités d'écriture (travail de production oral, individuel, direct), en amenant les élèves à travailler en groupes autour de la correction d'un exercice d'écriture (travail de production oral, collectif, différé), en invitant les élèves, avant une séquence de cours consacrée à l'écriture, à mettre à jour leurs « déjà-là » via des questions orales ou écrites (travail de production écrit, individuel, différé), etc. Le souci de verbalisation devrait être constant chez l'enseignant pour susciter chez les apprenants un comportement métacognitif à l'égard de leurs apprentissages.

Une autre voie consiste à *multiplier et à diversifier les points de vue possibles à l'égard de l'écriture et de ses composantes*. Concernant les pratiques d'écriture ou les fonctions qui leur sont assignées, un simple tour de classe permettrait déjà d'ouvrir de nouvelles perspectives. En outre, dans le but de faire comprendre aux élèves que l'écriture ne se réduit pas à des tâches purement linguistiques et de les aider à passer à une conception plus dynamique et plus complexe de cette activité, l'enseignant pourrait attirer leur attention sur la diversité des moyens linguistiques et discursifs dont ils disposent pour formuler leurs idées. Mais comprendre que des points de vue différents coexistent à propos d'un même objet n'est pas forcément évident pour des adolescents dont la perception du réel est parfois encore peu problématisée.

⁹ Par référence au témoignage de scripteurs experts ou moins experts.

La clarification conceptuelle des éléments de la tâche à accomplir et des paramètres de son évaluation est également un moyen de développer chez l'élève une attitude plus lucide à l'égard de l'écriture. Il nous semble qu'à un moment ou l'autre de sa scolarité, l'élève devrait avoir identifié, avec l'aide de ses enseignants, les diverses composantes constitutives de la compétence rédactionnelle (en d'autres termes les axes présentés dans le schéma n°1), afin d'y voir plus ou moins clair face à toute situation nouvelle de production scripturale.

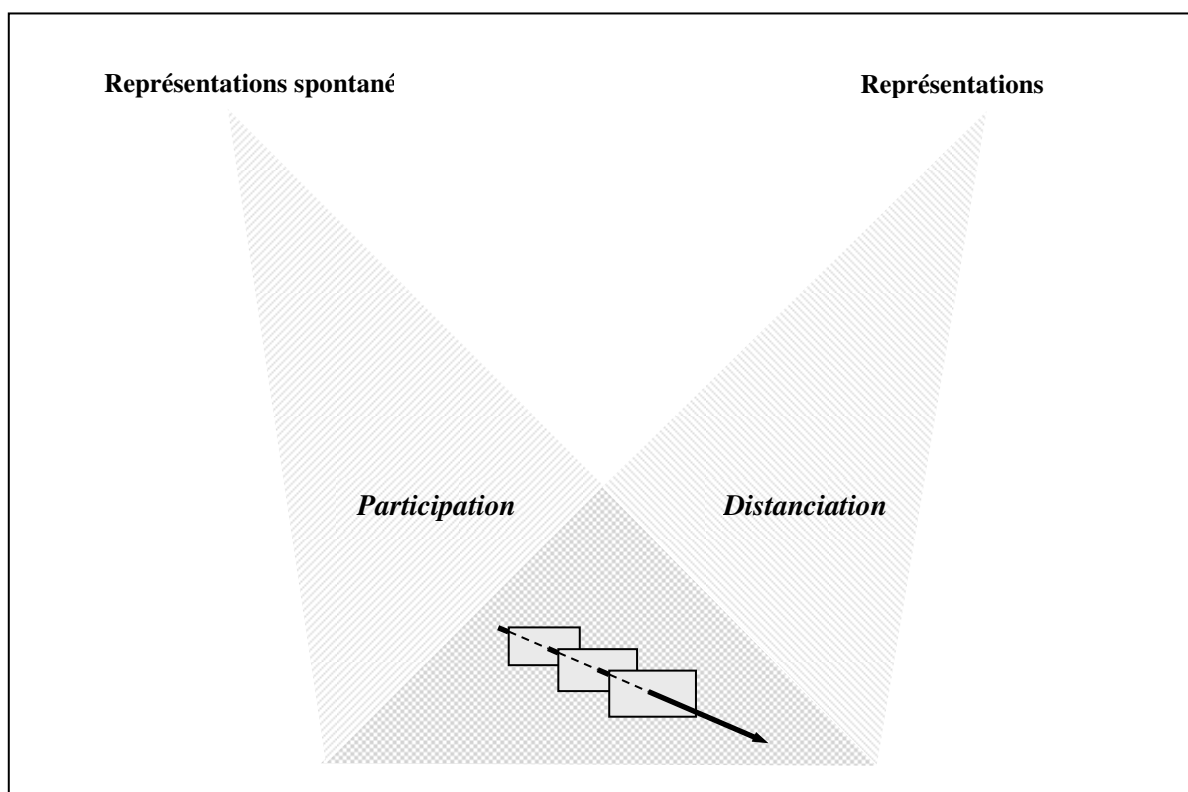
Enfin, une étape essentielle dans cette perspective réside dans *l'assimilation des codes et des stéréotypes* qui conditionnent en creux toute production textuelle. Même s'il n'y a pas de raison de refouler à ce stade la « tentation du littéraire » (Penloup 2000) qui germe chez beaucoup, l'objectif est alors moins de favoriser la production d'écrits « originaux » que d'amener l'élève, par des activités d'imitation et de réécriture, à s'approprier lucidement des éléments de la pensée et du langage d'autrui (et en particulier les stéréotypes). Ce sont en effet ces « emprunts » à autrui qui l'aideront à mieux structurer sa propre mémoire langagière et cognitive et à avancer ainsi vers l'appropriation d'une pensée et d'une parole personnelle¹⁰. Il serait vain en revanche de demander à un élève de se démarquer de ce qu'il ne connaît pas.

5. Un autre regard sur les « postures » d'écriture

Notre regard sur le rapport entre « représentations spontanées » et « représentations interrogées » nous amène à distinguer deux attitudes a priori opposées à l'égard de l'écrit et de ses composantes : la *participation*, qu'on peut définir comme un rapport préréflexif à l'écriture, où le recours aux représentations spontanées et l'usage inconscient de stéréotypies se font dominants, et la *distanciation*, qu'on définira à l'inverse comme un rapport interrogé et réflexif, où les « savoirs » sont davantage privilégiés. Mais cette opposition doit d'emblée être relativisée, car l'analyse des productions écrites amène à constater que toute écriture *oscille plus ou moins fort* entre ces deux positions. Tout scripteur se caractérise en effet par une *pluralité de rapports à l'écriture*, et chaque circonstance de production textuelle le situe d'une manière variable au sein du continuum entre l'attitude de « participation » et de « distanciation » (cf. schéma n°2). Ballotté entre ces deux tendances, chaque sujet privilégie, selon les occasions, voire au sein du même texte, l'un ou l'autre rapport. Ainsi, non seulement la « posture » d'un scripteur n'est jamais qu'une *dominante* qui caractérise provisoirement sa pratique, mais nombre de textes permettent de dégager, dans des proportions diverses, des traces de *plusieurs* rapports à l'écriture.

¹⁰ Pour plus de précisions, cf. Maingain et Dufays 1999.

Schéma n°2 : les deux rapports possibles à l'activité rédactionnelle



La prise en compte de ces rapports *oscillants, partagés* à l'écrit nous amène à considérer sous un jour nouveau la typologie des « postures d'écriture » établie par D. Bucheton (1997). Pour rappel, cet auteur distingue cinq postures :

- *exprimer des affects* : le scripteur met en mots et en phrases son moi et son expérience propre ;
- *procéder de manière scolaire* : le scripteur cherche d'abord à satisfaire aux normes de l'école ;
- *s'exprimer à travers la parole des autres* : le scripteur s'approprie l'écriture via les mots d'autrui ;
- *explorer le champ scriptural* : le scripteur s'intéresse au travail d'écriture en lui-même ;
- *se construire comme sujet-écrivain* : le scripteur se sert de l'écriture pour se forger une identité « scripturale » complexe¹¹.

¹¹ C'est-à-dire, selon D. Bucheton, un scripteur conscient « des outils d'écriture dont il dispose, des effets qu'ils peuvent produire et de l'usage qu'il, peut en faire » (1997 : 11), mais également « un sujet créateur, capable de jouer avec ce qui l'aliène pour devenir réellement auteur de son texte » (Maingain et Dufays 1999 : 49).

Dans le cadre du continuum représentations spontanées/représentations interrogées et en prenant appui sur le principe selon lequel toute écriture a affaire peu ou prou aux stéréotypes de différentes sortes qui permettent de parler et de penser (cf. Dufays 1994), nous proposons de redéfinir ces postures comme autant de rapports aux stéréotypes caractérisés chacun par une part plus ou moins marquée de « participation » ou de « distanciation », laquelle affecte chacune des quatre composantes rédactionnelles.

Aux deux extrêmes du continuum, l'on peut situer, d'un côté, *l'écriture en tant qu'expression des affects*, que nous redéfinirons comme *un usage participatif, fonctionnel* de l'écrit, où les représentations spontanées dominent (le scripteur est agi tant par la langue que par l'évènement, il épanche son moi sur le papier sans tenter de l'objectiver), et de l'autre, *l'écriture perçue comme un jeu langagier*, qui témoigne d'un *usage distant, esthétique* des composantes de l'écriture et, principalement, d'une position d'extériorité à l'égard de la langue et de ses possibilités créatives.

Deux autres rapports à l'écriture se caractérisent par une position intermédiaire sur l'axe représentations/savoirs. Déjà en décalage avec le pôle des représentations spontanées mais encore proche de l'usage naïf des stéréotypes, *le rapport scolaire* domine lorsque l'élève utilise sans recul le discours du maître, et donc les clichés langagiers et les stéréotypies métalangagières qui le caractérisent. L'élève s'identifie alors d'abord au rôle d'un exécutant, et son destinataire à l'enseignant qui l'évalue. L'univers de référence de cette posture est principalement constitué des normes scolaires, et ses outils d'écriture se limitent le plus souvent au stylo et à la feuille lignée dotée d'une marge. Le rapport d'*emprunt à la parole d'autrui* témoigne également d'un rapport mixte à l'écriture. Il domine lorsque l'élève imite le style, les thèmes, les scénarios, les idées des films, des livres, des clips vidéo, des jeux informatiques et se sert, pour écrire, de ce qu'il a déjà vu, entendu au sujet de la rédaction des textes et des usages de la langue. Quoiqu'elle puisse paraître « aliénante », cette attitude sert souvent de marche-pied dans la construction d'une identité singulière : imiter les autres, c'est s'approprier les codes qui permettront un jour de mieux créer sa différence.

Quant à ce que Bucheton et Bautier appellent *l'écriture comme lieu de la construction d'une identité*, nous la redéfinirons comme un rapport dialectique à l'écriture, un rapport de *va-et-vient*, où l'usage participatif des représentations est conjugué à leur mise à distance critique et où l'implication du scripteur va de pair avec sa position d'extériorité tant à l'égard du monde (dont il se fait le narrateur) qu'à l'égard du moi, des autres, de la langue et des outils d'écriture.

6. Une étude de cas

Pour illustrer notre modèle, nous proposons d'analyser à sa lumière une production d'élève de troisième année de l'enseignement secondaire général :

La première rencontre entre Lancelot et Guenièvre

En cette belle journée de juin, Lancelot passa le plus beau jour de sa vie car au cours de cette journée, il rencontra pour la première fois sa bien-aimée, Guenièvre.

Durant la matinée de ce si beau jour, l'escorte de Guenièvre, l'épouse du Roi de toutes les Bretagnes, Arthur, fut attaquée lors de la traversée du royaume de son époux. La reine dont aucune femme en ce monde ne pouvait lui rivaliser tant sa beauté était si grande et ne laissait personne impassible fut enlevée par une horde de barbares inconscients du danger qu'ils prenaient en l'enlevant. Mais le hasard intervenant, un preux et beau chevalier se prélassait dans un pré tout près de là. Dès qu'il eût entendu les cris de la mort poussés par les chevaliers de l'escorte de la reine, il se mit en selle et les suivit à un lieu (sic) de distance et découvrit le repère de ces félons. Mais cette fois-ci, la malchance intervenant, l'entrée de la cachette où était retenue la captive était lourdement gardée. Cela ne découragea pas ce jeune homme qui voulait être reconnu des chevaliers de la Table Ronde. Alors il s'élança et désarma tous les gradiens (sic). Lorsqu'il eût neutralisé tous les rebelles qui complotaient contre Arthur, il alla délivrer la personne qui avait été enlevée et découvrit la plus belle créature que Dieu ait conçue depuis bien longtemps. Pour sa part, Guenièvre aperçut un jeune chevalier aussi courageux que beau.

Depuis cet instant, Lancelot ne pût plus détourner son regard de la reine. La reine ne pût plus le regarder de peur de le désirer.

La consigne était la suivante : « Rédiger, sous la forme d'un récit, votre propre version de la première rencontre entre Lancelot et Guenièvre ». Au plan pragmatique, les éléments de la situation énonciative étaient donc à déduire par l'élève : celui-ci devait se faire le narrateur d'une fiction qui, si possible, captiverait l'attention de son lecteur. L'intentionnalité énonciative devait être purement narrative (« sous la forme d'un récit ») et le genre textuel était la seule information explicite relevant de la composante langagière. C'est au plan référentiel que les indications étaient les plus précises : il s'agissait de mettre en scène deux héros du Moyen Âge, Lancelot et Guenièvre, lors d'une circonstance particulière, leur première rencontre. Cette thématique était censée mobiliser chez les élèves un large univers de références dans la mesure où, dans le cas présent, ils venaient de suivre plusieurs séquences de cours consacrées à la littérature du Moyen Âge et notamment aux héros concernés par la consigne. Mais si le traitement de la composante référentielle s'en voyait facilité, il restait cependant subtil car l'élève avait à conjuguer des éléments caractéristiques de l'univers

concerné (stéréotypes langagiers, thématique-narratifs et idéologiques) avec ceux qui émanaient de son imagination personnelle. Un autre univers de références évoqué par la consigne était celui de la rencontre amoureuse entre un homme et une femme : thématique largement illustrée par les films, les livres, les chansons qui nourrissent le quotidien culturel des adolescents. Enfin, aucune instruction d'ordre *matériel et gestuel* n'était donnée. A l'image des exigences linguistiques, elles étaient censées être déjà intériorisées par l'élève.

En réponse à une telle consigne, quel rapport aux composantes de l'activité rédactionnelle l'élève a-t-il adopté ? La transcription informatique ne permettant pas d'analyser la gestion de la composante matérielle et gestuelle, nous nous limiterons ici à l'étude des trois autres composantes.

Au plan pragmatique, aucune adresse au destinataire ne permet d'identifier clairement la fonction qui lui est assignée, mais d'autres stratégies ont pour but d'impliquer ce dernier dans le texte : divulgations suscitant l'intérêt (« *au cours de cette journée, il rencontra pour la première fois sa bien-aimée* », « *une horde de barbares inconscients du danger qu'ils prenaient en l'enlevant* »), effet de suspense (« *Mais cette fois-ci, la malchance intervenant, l'entrée de la cachette où était retenue la captive était lourdement gardé* »). Néanmoins, l'exploitation de cette dimension pragmatique reste peut-être freinée par la situation d'enclavement où se trouve le scripteur (puisque son lecteur est également son évaluateur).

Concernant *la composante langagière*, la maîtrise relative des règles linguistiques de base va de pair avec quelques maladresses : phrases mal construites (« *la reine dont aucune femme en ce monde ne pouvait lui rivaliser* »), répétitions (l.1 : « *en cette belle journée* » ; l.2 « *au cours de cette journée* » ; l.3 : « *ce si beau jour* »), etc. Au plan discursif, plusieurs emprunts aux codes du récit sont manifestes : introduction temporelle du récit (« *En cette belle journée de juin* »), cohérence dans l'enchaînement des événements, emploi du passé simple, « happy end », etc. Cependant, la brièveté du texte en regard de l'abondance de sa matière le fait ressembler davantage à un résumé qu'à une narration.

Enfin, *la composante référentielle* a manifestement mobilisé l'activité du scripteur. Les champs sémantiques du monde médiéval (« *l'escort* », « *une horde de barbares* », « *un preux et beau chevalier* », « *félons* », etc.) et de la rencontre amoureuse (« *sa bien-aimée* », « *tant sa beauté était si grande* », « *la plus belle créature que Dieu ait conçue* », etc.) sont largement exploités par l'élève. Le traitement stéréotypé des thématiques et des scénarios liés à ces deux univers est également prégnant, de même que l'idéologie classique qui les sous-tend (un valeureux chevalier vole au secours de sa reine et vainc sans difficultés tous les obstacles ; un simple regard déclenche l'amour entre un homme séduisant et courageux et une femme d'une beauté sans égale). L'attitude de l'élève manifeste clairement une tentative d'appropriation des codes qu'on lui demande de mettre en

œuvre. Si certaines maladroites (« il les suivit à *un lieu* », « les *gradiens* ») montrent que le cap de l'assimilation des stéréotypes n'est pas encore franchi, les deux dernières phrases indiquent que l'imitation sert néanmoins déjà de marche-pied vers une écriture plus créative. Même si le mode d'écriture dominant est celui de la participation, les codes y font déjà l'objet d'un certain renouvellement.

Nous espérons avoir montré par ce trop bref exemple combien la distinction des différentes composantes permet de pointer les acquis et les manques qui caractérisent une production écrite. Puissent ces propositions aider les enseignants dans leurs tâches d'évaluation, mais aussi dans la formulation des consignes et dans la mise au point de nouveaux apprentissages.

Références bibliographiques

- AMOSSY, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan (« Le texte à l'œuvre »).
- BUCHETON, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essais sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V., MATHY, Ph. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université (« Pédagogies en développement »).
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ». *Le Français aujourd'hui*, 127, pp. 44-51.
- PENLOUP, M.-Cl. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris : ESF (« Didactique du français »).
- PENLOUP, M.-Cl. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du lecteur « ordinaire »*. Paris : Didier.
- DELCAMBRE, I. et REUTER, Y. (2000). « Rapports à l'écriture et images du scripteur ». *Les cahiers THEODILE*, 1. Lille : Université Charles de Gaulle – Lille 3, pp. 1-18,
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF (« Pédagogies »).

Le présent article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.