

Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE

Dr. Massika Senoussi
Université de Ouargla



Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 107-120

Résumé : *Cet article traite de la thématique de l'écriture personnelle et de son introduction au sein de l'institution scolaire. Il part de l'idée qu'en langue étrangère la difficulté conduit souvent les apprenants à s'exclure de cette pratique et les enseignants à l'escamoter. Conduite auprès d'un public de lycéens, la synthèse que nous présentons ici vise à démontrer le rôle facilitateur de l'écriture de soi dans l'apprentissage des techniques scripturales en FLE.*

Mots-clés : *écriture personnelle - représentations - rapport à l'écriture - atelier d'écriture.*

Abstract: *As shows it the title, this article deals with the theme of the personal writing and with its introduction within the school institution. The idea of the striking difficulty of the writing for foreign language leaves; which difficulty often leads the learners to be excluded from this practice and the teachers to evade it. It is here about the synthesis of an investigation led with a public of high school students who aims at demonstrating the role of the personal writing in the facilitation of the learning of the scriptural techniques in FLE.*

Keywords: *Personal writing - representations - report in the writing - writing workshop.*

المخلص : كما يظهر من خلال العنوان، فإن المقال يُعنى بموضوع الكتابة الحميمية وسبل إدماجها في المؤسسة التربوية. فهو ينطلق من مبدأ الصعوبة البالغة في الكتابة باللغة الأجنبية والتي تؤدي غالبا إلى إقصاء المتعلمين من ممارسة هذا النشاط و إلى تهريب الأساتذة منه. يعرض مقالنا خلاصة تجربة قمنا بها مع طلبة في المرحلة الثانوية بهدف إبراز دور الكتابة الشخصية في تسهيل تعلم التقنيات التحريرية باللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية : الكتابة الشخصية، التصورات، العلاقة بالكتابة، ورشات الكتابة.

Rousseau indiquait déjà en 1762 qu'on « se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. (...) Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne » (J.-J. Rousseau, 1762).

L'écriture de soi, un nouveau champ d'étude en didactique

Les difficultés qui entourent l'enseignement/apprentissage de l'écriture sont de nature diverse (syntaxique, lexicale, représentationnelle, etc.). Elles impliquent généralement une répugnance des apprenants à l'égard de la tâche, découragent les enseignants et inhibent toute velléité de remédiation à l'échec en rédaction. D'ailleurs, il est très fréquent de penser que savoir écrire relève du « don » ; mais dans un contexte scolaire, « à la question de savoir comment on pourrait définir le bon élève en écriture, [on] envisage tout d'abord de le caractériser comme celui qui a des idées, puis comme celui qui ne fait pas de fautes d'orthographe. » (Barré-De Miniac, 2001 :104) Tout s'articule donc autour de stéréotypes et de représentations qui constituent l'objet principal de la difficulté d'écrire.

Il n'en reste pas moins vrai que la connaissance de la langue est une condition *sine qua non* pour engager l'acte scriptural. Un scripteur qui n'a aucune maîtrise syntaxique ou lexicale est, à coup sûr, exposé à l'échec en écriture. Néanmoins les savoirs linguistiques sont loin de favoriser, à eux seuls, une rédaction de textes réussie. Là, il convient d'interroger d'autres données qui entrent dans le processus d'écriture. Recourir au rapport à l'écriture est, à notre sens, susceptible d'expliquer la réussite ou l'échec de l'acte d'écrire.

Cette contribution se positionne dans une approche de l'écriture comme expression de soi. Elle aborde donc l'acte scriptural dans sa dimension psycho-affective et projette en même temps la lumière sur le rapport du sujet écrivant au monde. Elle entend contribuer aux travaux engagés ces dernières années dans une didactique de l'écrit fondée sur l'écriture extrascolaire/personnelle des apprenants (Penloup, Chanfrault-Duchet, Bishop, Barré-De-Miniac), car, « s'il existe de véritables blocages face à l'écriture, il existe aussi des engouements manifestes » (Cotin, 2009 : 9) rencontrés dans les écrits personnels.

Force est de constater que les programmes scolaires algériens ne sont pas d'un grand secours pour les scripteurs, notamment ceux du sud, en grande difficulté avec le français banni de leur réalité quotidienne. En outre, l'enseignement traditionnel de l'écriture à l'école fait *tabula rasa* des pratiques extrascolaires d'écriture des apprenants. Pour les enseignants, l'échec de leurs élèves à l'écrit provient du fait que ces derniers n'écrivent pas en français alors qu'il a été prouvé qu'ils écrivent (en langue maternelle) en dehors de l'école¹. On sait que l'adolescence est l'âge où l'écriture personnelle est assez fréquente, « beaucoup de sujets n'écrivent un journal intime qu'à l'adolescence, il y a à cet âge une effervescence pulsionnelle, un trop plein qui a besoin de s'épancher et pour lequel le journal est un exécutoire. » (Chiantaretto, 1996 : 85) L'écriture de soi devient pour ainsi dire un terrain à défricher dans la mesure où elle n'est pas simplement un exercice formel, mécanique. Apprendre à écrire, c'est faire en sorte que le sujet-écrivain produise des textes au-delà des phrases, et le sensibiliser à des stratégies capables d'installer chez lui les performances nécessaires à mettre à l'œuvre, afin de mieux gérer le processus scriptural.

Les dernières années ont vu émerger des réflexions et des recherches sur les façons susceptibles d'articuler apprentissages scolaires et extrascolaires de

l'écriture en vue de remédier à cette coupure entre l'institution scolaire et le dehors. L'émergence d'un tel champ de recherche très longtemps laissé en jachère par l'école s'explique par un regain d'intérêt pour la notion de sujet dans le domaine de la didactique des langues. La mise en place de garde-fous quant à l'introduction de l'écriture personnelle en classe a causé, sinon l'ignorance de pratiques d'écriture extrascolaire chez les apprenants, du moins suscité une réticence à l'égard de leur légitime enseignabilité. Cependant, il nous semble que l'écriture de soi est une planche de salut quand on a affaire à un public en grand échec face à l'écrit en langue étrangère. Lorsqu'ÉCRIRE est synonyme de « *se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits* » (Barré-De Miniac, 2000 :19), il n'en demeure pas moins vrai que le rapport à l'écriture se déplace pour se situer « *du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres* » (Barré-De Miniac, 2000 : 19).

L'écriture personnelle, à notre avis, mériterait d'être au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE car elle offre un matériau disponible à l'apprenant : sa vie, ses sensations, ses souvenirs, etc. Quand les idées font défaut, il ne suffit que de puiser dans le for intérieur de l'élève-sujet pour permettre à la voix subjective de se faire entendre, ou plutôt de se faire lire sur l'espace de la page blanche. Personne ne peut nier que l'écriture « est aussi expression de soi à travers une langue-culture donnée. Elle implique de se révéler à autrui par une extériorisation de soi en affirmant d'abord son écriture manuelle, son expressivité. C'est en définitive, un miroir semi-contrôlé de la personne. » (Cotin, 2009 :12)

Problématique et hypothèses

La problématique de cette recherche remonte aux résultats de ma recherche de DEA. J'avais, en effet, effectué une enquête auprès de lycéens du même établissement dont il est question dans cette investigation pour déceler l'impact de la littératie en L1 (l'arabe) de ce public arabophone sur les activités de production écrite en FLE, et examiner le rôle que peuvent jouer les représentations de l'écrit sur l'intérêt ou le désintérêt portés à cette activité scolaire en FLE. A l'issue de l'analyse, un constat conséquent a retenu mon attention, à savoir le rapport qu'entretient ce public d'apprenants avec la page blanche. Il était manifeste de constater que la page blanche qui était conçue comme source d'angoisse et d'insécurité scripturale, selon la terminologie de Michel Dabène (1987), dans une rédaction scolaire en français, cette même page change de connotation dès qu'il s'agit de produire un texte personnel en L1 hors du cadre scolaire. Les adolescents lui parlent et lui confient leurs secrets et malaises. Par conséquent, remplir la page blanche dans un écrit intime correspond à la fin des états anxieux.

Eu égard à ce résultat, j'ai constaté que l'insécurité scripturale naît à travers la réalisation de certains écrits scolaires contraignants soumis à l'évaluation. Ces types d'écrits instaurent des doutes chez le scripteur par rapport à ses compétences en écriture et le conduisent à adopter une réaction de fuite. Cependant, à l'encontre de cette insécurité scripturale, j'ai constaté que dans

l'écrit personnel/intime flottent de nouvelles sensations de bien être et de plaisir que je suis convenu d'appeler « *euphorie scripturale* ».

Ces limites entre écriture scolaire et écriture personnelle m'ont conduite à interroger le rôle de la subjectivité dans l'élaboration d'un projet scriptural où priment des sensations de plaisir-assurance. Il m'a paru que si tant est que les apprenants trouvent un certain engouement à écrire sur soi en L1, il serait tentant de proposer un enseignement de l'écriture en langue étrangère qui puise sa matière dans la subjectivité du scripteur. Aussi, mon interrogation de fond gravite-t-elle autour de deux questions majeures :

- Est-ce que ces sensations positives vécues lors de la production d'un écrit personnel en L1 peuvent être transposées en FLE à travers la réalisation de ce même type d'écrit spécifique ?
- Et dans quelle mesure la pratique de l'écriture personnelle en FLE peut-elle modifier les représentations de l'écrit et, par voie de conséquence, le rapport à l'écriture dans cette langue ?

En effet, nous avons remarqué que beaucoup de didacticiens de l'écriture ont associé la notion de *représentations* à des connotations négatives (Dabène : 1987, Bourgain : 1988, Reuter : 1998). Nous avons, pour notre part, tenté de montrer que les représentations peuvent être positives ou négatives selon la situation scripturale, le rapport personnel à l'écriture et le type de texte réalisé.

Pour tenter d'élucider les questionnements évoqués, nous avons avancé des hypothèses susceptibles d'apporter des éléments de réponse et de servir de fil conducteur pour mener l'investigation :

- Il nous a paru, d'une part, que le plaisir-assurance d'écrire dépend de la situation de scription, à savoir le moment de l'écriture, le rapport du sujet à l'écrit, les représentations individuelles ou sociales, le type d'écrit à réaliser, etc.
- Nous avons pensé, d'autre part, que l'écriture personnelle/privée influe grandement et positivement sur le plaisir d'écrire ; aussi convient-il de rechercher les conditions qui caractérisent ce type d'écriture afin d'en tenir compte lors de l'élaboration de consignes d'expression écrite en classe.
- Il nous a semblé également que l'*euphorie scripturale*, vécue à travers la réalisation des écrits intimes en L1, peut aider à reconstruire un plaisir d'écrire en FLE chez un public en échec face à l'écrit, si l'enseignement part de consignes d'écriture personnelle.
- Finalement, nous avons avancé que la pratique de l'écriture de soi en FLE est capable d'apporter des modifications au sein des représentations, de faire acquérir des représentations positives de la langue, et de modifier ainsi le rapport à l'écriture chez des apprenants fortement marqués par la difficulté de la langue, comme c'est le cas pour notre public d'enquête.

Description du contexte pédagogique et sociolinguistique de l'enquête

L'originalité de nos interrogations tient au fait qu'elles approchent l'écriture de soi dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ; car nous avons constaté, à travers nos recherches bibliographiques, que tous les travaux effectués jusque-là sur l'écriture de soi s'inscrivent dans le cadre du FLM.

Cependant cette originalité est accentuée par la spécificité même de la région où a été conduite l'expérience, à savoir la ville de Touggourt, dans le sud algérien. La particularité de la région est observable à travers le statut qu'occupe la langue française, qui est quasi identique dans la majorité, voire la totalité des villes du sud de l'Algérie. Les apprenants craignent fortement le français, et les attitudes qu'ils manifestent à l'égard de l'apprentissage de cette langue sont généralement assez négatives, surtout s'agissant de l'écriture.

L'établissement dont il est question dans notre enquête est situé dans un village proche de Touggourt centre. Il accueille principalement les élèves de la commune, en plus d'une minorité venant des villages voisins. Dans cette agglomération, l'activité principale des habitants est l'agriculture, patrimoine hérité des ancêtres. Le taux d'illettrisme paraît conséquent² dans la population âgée de plus de cinquante ans³ (les parents d'élèves). L'intérêt pour les études n'est pas très prononcé dans la région vu que les familles sont majoritairement défavorisées, les parents ne pouvant assurer le suivi de leurs enfants, et l'image négative de soi empêche toute tentative d'ascension sociale, matérielle ou intellectuelle.

Aussi, du côté des enfants, la « panacée magique » capable de leur assurer l'avenir a-t-elle été pendant longtemps, dans leur conception, la carrière militaire. En effet, dès que les apprenants arrivent au collège, une grande majorité d'entre eux prévoit déjà de s'engager dans l'armée nationale, d'abord parce que cette carrière n'exige pas d'avoir suivi de longues études, ensuite parce que l'image très positive associée au « gendarme » (force, bravoure, autorité) dans l'imaginaire collectif de la région, stimule les vocations, sans pour autant négliger le motif principal de ce choix : subvenir aux besoins de sa famille et assurer son avenir personnel avec une rémunération enviable.

Dans cette commune, le français a le statut d'une langue totalement étrangère. Les représentations de la langue-culture française, d'après notre expérience de terrain et ayant côtoyé les habitants durant plus de six ans, sont majoritairement négatives. Les parents nous affirment souvent que le français est une langue difficile et compliquée (donc pour eux, il s'agit d'une évidence). Aussi, ils disent constamment devant leurs enfants que l'apprentissage du français n'est pas accessible ; et ils ne s'étonnent guère que ces derniers obtiennent de mauvais résultats en cette matière. Ceci influe considérablement sur les idées que se forgent nos apprenants qui ne rejettent pas à vrai dire la langue-culture française, mais sont coincés dans des stéréotypes et des préjugés erronés qui paralysent toute tentative de leur part d'apprendre le minimum.

Pour toutes ces raisons, la tâche de l'enseignant de FLE s'avère l'une des plus pénibles, comparée à d'autres matières. La séance de français, selon les confirmations de plusieurs de nos collègues professeurs de FLE, est considérée par une grande partie des élèves d'une même classe comme une heure de détente, où ils se permettent de rêvasser. Ils entrent en cours avec l'idée qu'il leur est impossible de comprendre. Ils s'excluent donc (in)volontairement de tout apprentissage de la discipline. Pour d'autres aussi, la séance de français est une occasion pour effectuer leurs devoirs dans d'autres matières jugées plus importantes, car ayant des coefficients plus élevés⁴.

Enquête et corpus

En vue de vérifier l'exactitude des hypothèses de ma recherche, comme dans toute investigation visant la précision et l'objectivité, il m'a semblé d'une apparente utilité de procéder à une double enquête. D'un côté, mener une expérience d'écriture personnelle avec notre public apprenant, de l'autre, procéder à un questionnaire dont l'objectif est de compléter la première étape réalisée. Le recueil des réponses des sujets s'impose en tant que résultat et aboutissement de ce travail d'écriture sur soi et permet donc de vérifier en même temps mes thèses initiales.

Il a été d'abord question de proposer des consignes d'écriture personnelle au public de l'enquête. Dans ce dessein, j'ai créé un atelier d'écriture que j'ai animé moi-même pour investir un rapport à soi et au monde dans un projet scriptural. Au terme de l'atelier, j'ai constitué une première partie du corpus à étudier, à savoir des productions écrites.

Toutefois, il fallait opérer des choix quant à la façon de s'y prendre pour réaliser une expérience scripturale différente dans un cadre scolaire régi par des textes officiels et programmes ministériels. Notre investigation était soumise à des contraintes d'ordres pédagogique et institutionnel. En effet, dans le souci de respecter les contenus des répartitions officielles et de ne rien introduire en classe qui ne soit dicté par les programmes, notre démarche était tributaire d'un accord de la part de l'administration pour pouvoir l'effectuer. Aussi, avon-nous pensé plus fécond de suggérer la création d'un atelier d'écriture dont la finalité serait d'apprendre les stratégies scripturales créatives en français. Nous avons proposé l'idée au proviseur qui l'a beaucoup appréciée et a encouragé l'initiative.

Nous avons donc organisé un atelier d'écriture créative pour accueillir les sujets désirant apprendre à écrire. Mais à cause des contraintes institutionnelles et d'autres propres à la nature même de l'atelier d'écriture, nous n'avons pu inscrire un large public.

Au sein de l'atelier, il n'était nullement question de poursuivre la façon routinière d'écrire en classe. D'une part, les contraintes scolaires étaient exclues des consignes d'écriture, et les participants étaient donc libres d'écrire sur les thèmes de leur choix devant une multitude de propositions d'écriture. D'autre part, l'objectif assigné dès le départ était d'écrire sur soi. Dit autrement, sur des sujets affectant la subjectivité/sensibilité des sujets écrivains. Apprendre un type d'écrit non exploité jusque-là en classe.

En parallèle, et une fois achevées les séances d'écriture personnelle, nous sommes passée au deuxième type d'enquête dont l'utilité est de se rapprocher des informateurs en vue de brosser un tableau de leur rapport à l'écriture en général, de comparer des rapports à des écrits différents en L1 et en FLE, et surtout de sortir avec des conclusions pertinentes concernant nos hypothèses de départ. A savoir si la pratique de l'écriture de soi en FLE est en mesure d'agir sur les représentations et de modifier le rapport à l'écriture en cette langue.

Nous avons administré au public d'enquête un questionnaire constitué de vingt-trois (23) questions ouvertes et fermées, dans le but d'examiner les modifications qui se sont effectuées au niveau du rapport à l'écriture au terme de l'expérience d'écriture personnelle. Les questions interrogeaient principalement les pratiques, les attitudes, les représentations et les sensations qui ont accompagné l'expérience de l'écriture personnelle en atelier et celles vécues habituellement dans les expériences antérieures d'écriture scolaire traditionnelle. Focaliser le regard sur les sensations qui accompagnent rédaction scolaire contraignante et écriture de soi au sein d'un atelier, nous paraissait susceptible de constituer une matière à étudier pour sortir avec des comparaisons très révélatrices des effets de l'écrit personnel/intime et de la production scolaire sur le plaisir/déplaisir d'écrire.

De quelques consignes d'écriture de soi...

Partant du postulat qu'écrire sur soi serait d'un intérêt réel et appréciable pour l'apprentissage de l'écriture en FLE, nous avons conçu des propositions d'écriture personnelle qui seraient en mesure de motiver les sujets écrivains et de débloquent l'acte d'écrire. Certaines consignes sont inspirées de l'ouvrage de M.-F. Artaux (M.-F. Artaux, 1999) consacré à sa pratique des ateliers d'écriture personnelle avec des adolescents. Par ailleurs, certaines autres consignes, nous les avons élaborées en partant du réel des apprenants et de leur contexte socioculturel. Il convient cependant de préciser que nous avons réservé une large place à l'écriture poétique ; ceci, parce que nous rejoignons l'opinion de L. Jenny selon qui « *le poème est par vocation réconciliateur et euphorisant. Il pacifie les régions antagonistes du sens. Son efficacité est quasi thérapeutique.* » (Jenny, 1990 : 18)

Le poème, à notre avis, est libérateur à la fois des sentiments/sensations et des mots. Il rompt avec les contraintes linguistiques et textuelles, ouvrant la voie à une expression spontanée et sécurisante. Il est habituel, chez le public de notre enquête, de manifester une crainte, si ce n'est un refus, de la langue étrangère (FLE) ; et il n'est que de voir les attitudes négatives vis-à-vis de l'activité de production écrite pour constater que ces « adolescents reçoivent le plus souvent les mots comme des objets terriblement opaques et surgis de nulle part, impénétrables et hostiles. » (Ibid : 23)

L'objectif de notre démarche est d'examiner l'inattendu énonciatif des productions ; autrement dit, ce que les propositions ont réellement suscité chez les auteurs et ce qui en jaillissait et qui n'était pas dans nos attentes. Il s'agira donc d'exploiter la subjectivité mais

« en conservant dans la démarche le sujet singulier et psycho-affectif de l'«expression», et le sujet épistémique des outils et techniques (...). Mais aussi en faisant place au sujet social, dont les pratiques langagières restent bien souvent étrangères à celles de l'école, sans oublier le sujet cognitif, dans son droit aux tâtonnements. » (Chanfrault-Duchet, 2006 :98)

C'est pleine de l'idée du droit à l'erreur que nous avons sensibilisé les participants à l'atelier que pour pouvoir bien écrire, il faudra se mettre à écrire. C'est-à-dire qu'il est recommandé de passer à l'acte et produire sans avoir de crainte des

fautes « *stigmatisables* ». Car il nous paraît que l'exercice fréquent de l'écriture renforce la confiance en soi et en ses capacités scripturales. Il va de soi que

« l'élève apprend encore parce qu'il est sécurisé. Ce principe implique entre autres (...) de pouvoir s'exprimer ou se décharger au moins en partie de préoccupations extérieures mais aussi et surtout d'être sécurisé via, par exemple, le droit à l'erreur (non stigmatisée). » (Reuter, 2006 : 116)

L'écriture de soi permet à son sujet de s'exprimer dans le but d'apprendre car trouvant la matière première à investir. Un scripteur qui se connaît soi-même, qui a connaissance des tournants de sa vie, est un sujet qui a entre les mains des idées exploitables dans un projet scriptural. Mais cette matière première doit être retravaillée et orientée afin de devenir conforme au langage de l'institution. Aussi,

« il ne s'agit pas de livrer la parole spontanée d'un moi intime - comme dans le journal personnel. Il ne s'agit pas non plus (...) de laisser transparaître des marques d'appartenance sociale. En fait, il ne s'agit pas de se dire, mais de reconfigurer son expérience personnelle, son moi (...) pour produire un texte qui, tout en portant la trace du sujet singulier, parvienne à s'inscrire dans l'univers de discours scolaire. » (Chanfrault-Duchet, 2006 : 99-100)

Si variées que soient les consignes proposées dans notre atelier, nous avons opéré des choix au chapitre de celles qui allaient être étudiées dans notre recherche. Aussi, nous ne présenterons que quelques propositions par rapport au nombre total des consignes et illustrerons à chaque fois notre propos par un ou deux exemples de productions d'élèves. Cependant, nous voudrions rappeler qu'il s'agit de textes écrits par des élèves en difficulté avec la langue écrite en FLE, c'est-à-dire n'ayant généralement presque aucune pratique de l'écriture en cette langue.

1. Listes et rapport personnel au monde

J. Goody a démontré que les premières traces écrites de l'humanité étaient des listes et des tableaux. L'utilisation des listes a été l'une des pratiques conséquentes des anciennes civilisations, étant donné qu'elles permettaient de stocker l'information, « d'enregistrer des événements extérieurs, des rôles sociaux, des situations, des personnes » (Goody, 1979 : 119), donc d'« inventorier une série de personnes, d'objets ou d'événements. » (Ibid : 119) Il a été constaté que les scribes mésopotamiens avaient confectionné des dictionnaires. Les premiers systèmes d'écriture se fondaient sur le recopiage et la répétition. Aussi, force est de constater que l'écriture des listes ne répondait pas uniquement à un besoin d'ordre socio-économique (ex : le commerce) mais contribuait inéluctablement à un changement dans les modes de pensée et du rapport au monde.

Dans notre démarche, nous avons fait écrire des textes à partir de la confection de listes, parce que « *l'écriture transforme la liste* » (Ibid : 186), et parce que la liste permet une certaine liberté de par sa spécificité structurelle même. Nous avons demandé aux adolescents d'écrire des textes en dressant la liste des choses qu'ils aiment et celles qu'ils n'aiment pas. En outre, nous leur avons proposé des formes inductives à compléter en rédigeant des textes. Ils avaient la possibilité d'utiliser

le dictionnaire pour établir les listes. L'objectif était de renforcer l'ancrage positif à propos de la production écrite, mais aussi parce que les listes

« sont des pratiques qui ouvrent déjà un dispositif spatial, mais qui définissent aussi un champ sémantique : faire la liste de ce que l'on n'aime pas, c'est déjà qualifier, organiser et donc transformer un tant soit peu sa vision du monde. » (Artaux, 1999 : 167)

Le choix de la liste comme élément inductif de l'écriture est facilitateur dans la mesure où celle-ci est facilement réalisable;

« elle n'est pas la représentation directe de la parole. Elle s'oppose même à la continuité, à la fluidité, à la connexité propres aux formes ordinaires du langage parlé (...); elle y substitue un certain agencement qui a pour effet de séparer les concepts, les éléments du langage. » (Goody, 1979 : 151)

2. L'écriture de soi inscrite dans l'espace immédiat

Nous avons poursuivi nos propositions d'écriture personnelle en diversifiant au mieux les situations scripturales. Aussi, nous est venue l'idée d'établir une connexion entre l'espace matériel et une écriture à visée socio-anthropologique, partant de l'idée « *qu'il y a interaction entre l'humain et son entourage* » (Cotin, 1999 : 65), entre le sujet et l'espace.

Cette proposition d'écriture était réservée aux filles uniquement, étant donné qu'elle entre dans leurs préoccupations quotidiennes et part de pratiques routinières. Nous avons demandé aux adolescentes d'écrire un texte qui traduit leur expérience dans la cuisine, un texte pouvant commencer par exemple avec « *quand je suis à la cuisine...* ». C'est, nous semble-t-il, une manière appropriée pour motiver le plaisir d'écrire sur soi. La cuisine est très souvent conçue par les filles soit comme un lieu de plaisir, d'affirmation de soi, de ses habiletés, ou encore comme un engrenage routinier, une contrainte familiale.

Le choix d'une telle thématique nous a été inspiré par la manière dont la cuisine est perçue notamment dans la société algérienne, ou plus généralement, dans une société arabo-musulmane. Ce lieu particulier est riche en connotation. Il faut savoir que la fille est préparée par sa mère (sa famille) pour sa future vie de femme dès l'adolescence (voire plus tôt), où elle doit apprendre, entre autre, à cuisiner. C'est pour ainsi dire, que l'écriture s'enracine dans cette consigne à la fois dans un imaginaire collectif et dans une réalité personnelle acquise à partir d'une interaction avec cet espace si significatif.

3. Recours à la mémoire affective

Nous étions très réticente quant à une proposition d'écriture qui, bien qu'elle soit personnelle, a presque toujours figuré soit dans les manuels soit dans les sujets d'examens, à savoir « *Racontez un jour inoubliable.* » Il nous paraissait qu'une telle consigne, en dépit de sa portée personnelle, perdrait trop dans son intensité de par son caractère routinier. Et de ce fait, les productions envisageables ne seraient que mécaniques et artificielles.

Nous avons, par contre, tenté de préciser ce jour inoubliable et avons sollicité d'écrire sur une réussite. Le rappel d'un jour heureux, notamment une réussite scolaire pour un public toujours scolarisé, nous semblait pouvoir dégager une expression personnelle inscrite dans la mémoire affective des sujets. L'écrit est envisagé, dans une situation pareille, comme une « (...) *mise en espace de discours, d'événements, de souvenirs, qui ont été prononcés ou vécus dans la durée, dans le temps.* » (Besse, 1995 :51) La matière à exploiter dans son texte était déjà là : l'événement spécifique, la situation, les réactions, les sensations. Donc, il n'était que d'établir un ordre au niveau des différents éléments du contexte pour pouvoir réaliser sa production.

Nous pensons que l'écriture sur un succès dans les études allait apporter aux sujets écrivains un enthousiasme et une joie pour informer autrui d'une telle réalisation personnelle. De plus, ce succès pourrait, peut-être, devenir une motivation et se transformer en un ancrage positif pour escompter un succès dans l'écriture en langue étrangère.

1. Rêves et ambitions futurs

La période du secondaire paraît être celle où les apprenants commencent à regarder l'avenir et à essayer de tracer ses lignes. Il s'agit d'une période décisive parce qu'à son issue on réussit (ou échoue) au bac et on accède à l'université. Cette réussite déterminera l'avenir professionnel. Et c'est donc à partir du lycée que cet avenir commence à se préciser à travers des rêves et des ambitions.

Partant de cette idée, nous avons trouvé une autre voie personnelle permettant de se dire. Faire écrire sur ses rêves futurs. Afin de ne pas entrer dans l'intimité des élèves, nous n'avons pas sollicité des rêves pouvant être de l'ordre de l'intime, mais seulement un regard porté sur un avenir espéré et dicible.

2. Le Moi des filles

Parce qu'il semble plus aisé pour une fille d'exprimer ses sentiments et de les exhiber que pour un garçon, il nous est apparu une piste possible pour faire écrire les adolescentes en investissant leurs sentiments. D'ailleurs, M.-C. Penloup conforte notre hypothèse :

« L'expression des sentiments apparaît tout de même, et il serait étonnant qu'il en soit autrement, comme une caractéristique fondamentale des journaux tenus par nos élèves, et il semble que les filles acceptent plus facilement que les garçons cette extériorisation - paradoxale, puisque si limitée - de leur Moi. » (Penloup, 1999 : 86)

Mais nous avons pensé plus particulièrement à la relation de la fille avec les membres les proches de sa famille. Nous avons demandé donc de produire des textes qui s'adressent à la mère ou à la grand-mère : poèmes, lettres, etc.

Résultats de l'enquête

A l'issue de l'analyse du corpus, les résultats ont corroboré, à plus d'un égard, les postulats du départ. Il est facile de constater que plusieurs embûches

empêchent de réussir une production écrite. La pauvreté du lexique et des idées ainsi que la complexité de la syntaxe du français se révèlent les raisons majeures de cette répugnance à l'égard de l'écriture. Mais l'état psychique a, à son tour, une influence tout autant que le degré de complexité de la consigne d'écriture et son caractère contraignant.

Il apparaît en outre que le texte personnel est rédigé dans une atmosphère d'assurance, d'euphorie, de plaisir ; et cela tient aux caractéristiques latentes de ce type d'écrit. En effet, la liberté qu'il offre au sujet écrivant engendre chez ce dernier un désir et un plaisir de se dire. Mais l'écrit personnel a une autre fonction, celle de procurer à l'auteur un état psychique favorable à la production et à l'expression des sentiments/sensations. Il permet également d'acquérir plus de confiance en soi et en sa compétence scripturale. Il autorise le scripteur à user de son droit à l'erreur en écrivant dans l'absence d'une crainte de fautes d'orthographe ou de syntaxe ; par conséquent l'insécurité scripturale se dissipe aussi bien que l'angoisse de la page blanche. Il en résulte aussi que ce type d'écrit favorise l'acquisition d'un lexique nouveau qui vient résoudre le problème du déficit lexical. La pulsion de se dire semble pousser le sujet-scripteur à chercher les mots qui expriment son Moi. Mais les idées, à leur tour, ne font plus défaut étant donné que la matière psychique à exploiter est disponible chez le sujet (son vécu).

Il faudra également noter que l'euphorie scripturale en L1 est transposable en FLE quand on propose des consignes d'écriture de soi. La peur d'écrire et de faire des fautes cède la place à des sensations de plaisir et de confiance en ses capacités à produire en langue étrangère. Mais il s'opère des changements positifs au niveau des représentations de la langue et de l'écriture, chez des scripteurs en grande difficulté d'apprentissage. L'écriture devient une tâche facile et abordable et le rapport à l'écriture se trouve modifié quand les scripteurs déclarent vouloir continuer dans ce parcours de production de textes personnels en FLE. Toutefois, il est inéluctable qu'une nouvelle image de soi se construit à travers l'écriture du Moi. Une image de soi-individu, mais aussi une image de soi-scripteur capable de sortir de l'ornière de la contrainte de la rédaction scolaire, car, comme le précise Cotin, « écrire c'est aussi explorer et accepter d'explorer l'image de soi à travers un processus de découverte car tout n'est pas planifié ou donné d'emblée. » (2009 : 8)

Nous pensons qu'un enseignement/apprentissage qui part du su de l'élève, de sa réalité socioculturelle, et notamment de son Moi est capable d'offrir les solutions nécessaires à l'échec devant l'écriture. Proposer des démarches qui prennent en compte ce qui a de la signification pour le sujet écrivant, c'est œuvrer pour un apprentissage qui s'effectue dans le plaisir et qui permet à l'élève de se réinsérer dans l'école.

Il convient au terme de cette recherche, de repenser les notions de « rapport à l'écriture » et de « l'intime » en fonction de la situation scripturale, de la langue d'expression, des réalités socioculturelles et psycho-affectives. Les résultats ont bien montré le rôle positif que peut jouer l'écriture de soi au niveau de l'acquisition des stratégies scripturales et dans la transformation des représentations de l'écriture et de la langue. Je pense, donc, que la question de l'intime ne doit aucunement nous faire battre en retraite devant le projet

d'intégration de l'écriture de soi à l'école. Cependant, il faudra redéfinir l'écriture personnelle et dessiner ses frontières individuelles et socioculturelles afin de ne pas dépasser les limites du dicible en classe. La prudence s'impose certes, mais ne devrait guère conduire à un recul dommageable face à une expression personnelle facilitatrice de l'acte d'écrire. Aborder, par exemple, l'écriture de soi par la voie du rapport personnel à soi-même et au monde me paraît être une piste possible et acceptable et par l'école et par l'élève-sujet, comme il a été démontré dans l'expérience de l'atelier.

Il paraît probable, par ailleurs, que la langue étrangère est un moyen de cacher ce qui est intime quand elle n'est pas accessible à l'entourage. Aussi, le scripteur ne court-il pas le risque d'être lu par une personne non autorisée à le faire, car celle-ci ignore le code. De ce point de vue, il apparaît tentant de sensibiliser les apprenants à la pratique du journal intime ou à tout type d'écriture personnelle en FLE, dans un but de maîtrise de la langue et des techniques scripturales.

Toutefois, nous voudrions insister sur un fait très saillant dans les textes des élèves. C'est le recours aux normes graphiques et de présentation de la poésie arabe lors de l'écriture de poèmes en français. Ce recours inapproprié semble être dû à la méconnaissance des règles qui gèrent ce genre textuel spécifique en langue française. Il devient donc nécessaire et urgent, dans l'état actuel des choses, d'insister sur l'enseignement du texte poétique, et de former les enseignants de FLE à la versification et à l'analyse formelle et de contenu de ce genre textuel en langue étrangère. Car c'est en offrant aux enseignants la possibilité de maîtriser l'étude du poème qu'ils pourront, à coup sûr, l'enseigner et initier à leur tour leurs élèves aux caractéristiques du genre. D'ailleurs, le poème est le genre par excellence de l'expression du moi en littérature. Selon Laurent Jenny, le poème est conçu « comme expression par excellence du moi (...), le texte atteindrait sans intercession le cœur ; il n'y a rien à en dire, sinon qu'il nous touche. (...) Nous retrouvons un tableau universel des sentiments. »⁵ Cependant, il est nécessaire de réfléchir à des liaisons qui pourraient se mettre en place entre les enseignants des différentes langues au sein de l'établissement scolaire, et faire de l'interdisciplinarité un point de départ pour détecter les lacunes des apprenants et concevoir des solutions adaptées aux situations langagières.

En guise de conclusion

Beaucoup d'enseignants pensent que les élèves n'ont aucune pratique de l'écrit. Pire, un grand nombre d'apprenants pensent qu'ils n'écrivent pas. Ils ne sont pas conscients de certaines pratiques scripturales effectuées en dehors de l'école. Et pourtant ces pratiques existent. Nous l'avons constaté, comme d'autres didacticiens de l'écriture d'ailleurs, à partir de notre enquête. Il est ressorti des résultats que beaucoup d'apprenants pratiquent des écritures extrascolaire/intimes en L1. Les écrits sont très souvent cachés car produits dans un but non communicationnel. Il est certain, dans ce cas, que « la littérature [intime] peut faire office de contre-communication » (Gefen, 2009 : 70). Ces pratiques répondent chez leurs auteurs à un besoin de s'exprimer, de se dire, de résoudre des conflits psycho-affectifs, et de « se trouver. » Mais ces écrits réalisés en langue étrangère contribuent considérablement à modifier le

rapport du sujet écrivant à l'écriture, à acquérir davantage de confiance en soi et qu'ils font vivre le plaisir d'écrire malgré l'étrangeté de la langue.

Enfin, il paraît judicieux de repenser le rapport à l'écriture et l'expression de soi également selon les nouvelles données du siècle et les technologies de l'information et de la communication. Internet permet aux jeunes, de nos jours, d'être en contact permanent avec l'écrit et les conduit à participer au monde avec de nouvelles façons de faire et d'apprendre. Les pratiques d'écriture changent et les modes d'acquisition du savoir prennent une configuration moderne.

Pour conclure, nous pensons que l'écrit personnel ouvre des voies d'accès vers une écriture-plaisir en mesure de remédier aux réactions de fuite rencontrées chez des scripteurs en difficulté d'apprentissage. Mon investigation a contribué à explorer les effets positifs de l'introduction de ce type d'écrit à l'école. Toutefois, nous ne prétendons pas avoir épuisé la problématique de l'écriture de soi ni celle des représentations qui s'y rattachent. Le champ reste vaste mais assez prometteur pour la didactique de l'écriture.

Notes

¹ En témoignent les enquêtes de Philippe Lejeune sur l'écriture personnelle.

² Nous ne disposons pas de données statistiques réelles vu l'absence d'études sur l'alphabétisation/illettrisme réalisées sur ce lieu. Aussi, ma remarque résulte-telle de ma connaissance personnelle du village, de son histoire et de ses habitants.

³ Cette population est constituée majoritairement par les parents d'élèves. Cependant, nous pouvons avancer que si certains parents sont analphabètes, d'autres ont suivi une scolarisation plus ou moins longue.

⁴ Nous nous sommes approchée des enseignants de FLE en vue de confirmer si ce fait est remarqué dans leurs classes. La plupart affirment qu'il est habituel de coincer un ou plusieurs élèves, en plein cours, avec des cahiers de mathématiques ou de physique cachés sous la table et en train de répondre à des devoirs ou exercices. Nous avons été confrontée nous-mêmes, à des situations pareilles à plusieurs reprises lors de notre exercice en tant que PES de français.

⁵ T. Hordé, présentation de l'ouvrage : *Aimer/enseigner la poésie*, 1990, p.13.

Bibliographie

Artaux, M.-F., 1999, *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*, PUN, Nancy.

Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve : Presses Universitaires de Septentrion.

Barré-De Miniac, C. 2001. « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ». *Repères* N°23. INRP.

Barthes, R. (entretien inédit avec). 2009. « Comment ma parole pourrait-elle aller au-delà de mon écriture ? ». Propos recueillis par Marchand, J. J. et Rabourdin, D. *Le Magazine Littéraire* N°482.

Beillerot, J. et al. 1989. *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Editions universitaires. Bégédis.

- Besançon, G. 2002. *L'écriture de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Bishop, M.-F. 2006. « Écriture de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire ». *Repères* N° 34. INRP.
- Bourgain, D. 1988. *Discours sur l'écriture: analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'état. Université de Franche-Comté. Besançon.
- Chiantaretto, J.-F. (dir.). 1996. *Écriture de soi et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc, T. 2001. *Les écrits personnels*. Paris : Hachette.
- Cotin, M. 2009. *Scripturalité*. Paris : L'Harmattan..
- Dabène, M. 1987. *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles. : De Bœck Université. Coll. Prisme. Bruxelles.
- Gefen, A. 2009. « La puissance du langage inutile ». *Le Magazine Littéraire* N° 482.
- Hordé, T. 1990. Présentation de l'ouvrage : *Aimer/enseigner la poésie*. Paris : AFEF. Syros Alternatives.
- Lejeune, P. et Bogaërt, C. 2003. *Un journal à soi*. Paris : Les éditions Textuel.
- Lejeune, P. et Bogaërt, C. 2000. *Cher écran*. Paris : Seuil.
- Lejeune, P. et Bogaërt, C. 1990. « La pratique du journal personnel ». *Cahiers de Sémiotique Textuelle*. N° 17. Université Paris X.
- Reuter, Y. 1998. « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur ». *LIDIL* N° 117. Université Stendhal. Grenoble.
- Senoussi, M. 2009. *Écriture de soi et modification du rapport à l'écriture en FLE*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté. Besançon.