

Didactique de l'écriture et de la réécriture :

Réécrire pour mieux écrire

Khédidja Kab Née Lantri, Université de Souk-Ahras, Algérie.

Résumé :

L'école est par excellence un lieu où les élèves ont accès aux connaissances et les enseignants examinent des méthodes visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement. Néanmoins, une grande majorité d'apprenants de langues étrangères éprouvent des difficultés à écrire un bon texte. Par conséquent, la question est de savoir de quelle manière les enseignants peuvent-ils aider les apprenants à aborder l'activité d'écriture avec moins d'anxiété? Nous postulons que l'enseignement de l'écriture doit faire face aux pratiques erronées lors de l'évaluation des textes écrits de l'apprenant. L'objectif de la présente étude est de remettre en question l'enseignement traditionnel de l'écriture centré sur les systèmes linguistiques de base (grammaire, conjugaison). De plus, l'évaluation des écrits des apprenants était orientée uniquement vers les textes finis.

المخلص:

واجه المتعلمون صعوبات جمة لأجل انجاز نص فالمدسة التي هي بمثابة المكان المتميز أين يستطيع كل إنسان الوصول إلى كل المعارف وُجب أن يتساءل حول المناهج المساعدة على تحسين فعالية تعليمية. لذا فكيف يتأتى لنا مساعدة المتعلمين على مقارنة نشاط الكتابة .

لنفترض أن تعليم الانجاز الكتابي يستوجب مواجهة الممارسات المتوارية المقيمة للنصوص المنجزة لدى المتعلمين فهذا البحث يرمي إلى نقد التعليم التقليدي للكتابة و الذي لطالما ركز على الأنظمة التخمينية للغة (نحو و صرف) .

Introduction:

Savoir tracer des lettres ou écrire des phrases, c'est être capable de produire des textes, des textes pour raconter, argumenter, décrire ... En effet, la maîtrise de l'écrit n'est pas une simple acquisition d'un nouveau code (l'écriture), elle réside plutôt, dans la capacité de construire avec ce code, de nouvelles compétences telles que la production de texte. Toutefois, la majorité des apprenants éprouvent de grandes difficultés à produire un texte réussi, répondant aux attentes du destinataire ⁽¹⁾.

Aussi, les enseignants restent, souvent, déçus par les mauvaises productions de leurs apprenants, ont fini par les cataloguer de scripteurs incapables de produire un court texte. Malheureusement, il est utile de rappeler, qu'aucun diagnostic témoignant d'une réelle prise en charge d'une telle activité, n'a été établi à l'exception de travaux sur la classique analyse des erreurs, c'est-à-dire les corrections orthographiques et grammaticales. Mais, à vrai dire, a-t-on le droit de tourner le dos ou de faire face à ces difficultés ?

Et si la majorité des travaux menés en ce sens par les adeptes de la psychologie cognitive (Hayes et Flower), (Beriter et Scardamalia)... affirment que l'écriture est une tâche fort complexe, qui soumet l'écrivain à de nombreuses tensions (psychologiques, affectives, sociales ...), et si les chercheurs en didactique sont unanimes pour constater que la production de textes est parmi toutes les compétences langagières les plus longues à acquérir et les plus difficiles à maîtriser,

Que dit-on alors de l'apprenant, scripteur novice, scripteur en difficulté ? Est-il en mesure de gérer toutes les opérations complexes propres à l'activité scripturale ? Et comment l'aider à aborder l'écrit avec moins d'anxiété ?

Pour répondre à ces questions, nous postulons que l'enseignement de la production écrite devrait faire face aux pratiques erronées évaluant les textes finis des apprenants. Nous présumons qu'un enseignement centré sur les trois étapes ⁽²⁾.

du processus rédactionnel serait une stratégie efficace pour remédier aux carences scripturales de l'apprenant.

Ce travail s'inscrit dans une perspective de remédiation en didactique de l'écriture. Nous souhaitons que les enseignants prennent conscience de la complexité de l'exercice de production écrite. Au lieu de juger les apprenants d'incompétents en écriture, ils doivent les accompagner durant le processus rédactionnel.

Aussi, l'école, qui est le lieu par excellence où l'être humain accède à tous les savoirs, a un grand rôle à jouer de façon à aider et à préparer les apprenants à aborder la production écrite. Elle doit s'interroger sur les méthodes permettant d'améliorer l'efficacité de son enseignement et doit centrer son attention sur le sujet ou l'apprenant en tant que rédacteur, ses connaissances, ses capacités et ses stratégies parce que la production de texte est un exercice complexe qui relève de la résolution de problème. Le scripteur doit, sans perdre le fil, tout à la fois gérer, garder les propos qu'il souhaite exprimer en mémoire, construire des phrases, graphier et orthographier des mots. Il est de plus en plus difficile quand on est apprenant scripteur de tout réaliser en même temps, de tout réussir dès le premier jet.

Ainsi, la didactique de l'écriture apparaît, puis la didactique de la réécriture : il s'agit de prendre en charge la phase de relecture-amélioration parce qu'elle est très importante dans la mesure où le scripteur, durant cette phase, se prend en charge pour corriger et améliorer son premier jet

Avant d'aborder, dans le détail, les recherches en didactique de l'écriture, et la réécriture, il serait impératif de décrire l'enseignement traditionnel de la production écrite, puisque face à cette situation que les chercheurs on réagit et ont mis en place une didactique d'expression écrite centrée sur l'apprenant comme scripteur novice. Cette didactique a comme objectif accompagner l'apprenant et l'outiller avec le maximum de stratégies pour surmonter ses difficultés scripturales.

1- L'enseignement traditionnel de l'écrit

La vie des apprenants à l'école est jalonnée d'innombrables pratiques d'écriture (dictée, copie, rédaction, ...). En évaluant leur résultat en matière d'écriture, les enseignants se plaignent du fait que ces élèves éprouvent beaucoup de difficultés à écrire ou à produire un petit texte, comme si, en matière d'écriture rien n'était appris. Les enseignants affirment aussi que les apprenants sont munis d'un acquis linguistique très important (grammaire, conjugaison...) mais quand ils arrivent à l'exercice de production écrite, il y a un blocage ! Ces insuffisances ne seraient-elles pas liées aux pratiques d'enseignement ?

En effet, l'enseignement du français était longtemps centré sur les sous-systèmes (grammaire, conjugaison...) . Certes les connaissances de la langue sont importantes, mais ces compétences sont insuffisantes pour permettre à l'élève de fabriquer des textes.

1.1 Rédaction, activité qui ne s'enseignait pas

Relevons que l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. On dote l'élève d'un certain « bagage » concernant les sous-systèmes de la langue, et on continue avec ces méthodes. On considère qu'apprendre à écrire .

c'est apprendre à intégrer ces normes (de grammaire conjugaison...). Ceci se traduit, comme l'affirme Y.Reuter, par l'absence

de théorie d'écriture ⁽³⁾. Selon M. Dabèn, cette absence de théorie engendre un frein à l'avancée didactique et va se répercuter sur les résultats des élèves en matière de production écrite ⁽⁴⁾.

Dans sa façon de voir ce problème, J.F.Halté déclarait que « *Dans les années 60, la littérature façon Lagarde et Michard, et la langue, façon Souché- Grunenevald, forment l'arrière plan didactique de l'écriture. Celle-ci s'acquiert, dans la composition française où la rédaction est considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français....* » ⁽⁵⁾.

Il ressort de ce qui a été dit ci-dessus, que l'apprentissage traditionnel de la production écrite insistait sur deux points, le premier est d'imiter les grands écrivains et la seconde et de s'investir dans les connaissances linguistiques.

1.2 Point de vue de Christine Baré De-Miniac

Selon C Baré De-Miniac, dans l'enseignement traditionnel, les stratégies d'enseignement/apprentissage de la rédaction étaient centrées sur quelques points :

- L'élève devait imiter les grands écrivains sans se soucier des difficultés qu'il pouvait rencontrer en élaborant son écrit.
- L'enseignant, en évaluant les productions des élèves, ne faisait qu'attribuer les mêmes remarques aux copies (bien sûr meilleures ou mauvaises).
- L'apprentissage de la rédaction était centré sur les sous-systèmes de la langue sans s'attarder sur leur lien avec l'organisation textuelle.

- Des observations psychologiques, qui sont parfois démoralisantes pour l'élève du type (réfléchissez !...) étaient mentionnées par l'enseignant sur les copies des élèves .

Il apparaît que le texte à construire et sa modélisation étaient longtemps relégués. On a pu assister à un enseignement de la rédaction sans théorie d'écriture ni du texte. Conséquence : les élèves reliaient leur réussite ou leur échec en matière d'écriture, à des facteurs non pédagogiques, tels que « don », « art », « talent »⁽⁶⁾.

2. Prise de conscience

Pendant longtemps, l'écrit a donc été considéré comme une activité qui ne s'enseignait pas. Les élèves écrivaient et produisaient régulièrement des rédactions mais l'écriture n'était pas enseignée en tant que telle : elle était censée résulter d'autres acquisitions (orthographe, conjugaison, syntaxe, lexique...).

Avec l'avènement de la didactique de l'écriture, cette conception a été remise en cause. Depuis, l'attention est centrée sur le sujet en tant que rédacteur, ses connaissances, ses capacités et ses stratégies

Désormais, « écrire » est considérée comme une tâche fort complexe, qui soumet l'écrivain à de nombreuses tensions (psychologiques, affectives, sociales ...)

Dans ce même ordre d'idées, De-Miniac affirme que, celui qui écrit « *mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde...* »⁽⁷⁾.

Aussi une prise de conscience jaillit-elle et illumine l'enseignement/apprentissage de l'écriture. C'est une prise de conscience enrichissante, parce qu'elle pourrait orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de la tâche.

L'écrit est une activité ardue. En effet, professionnels ou débutants, les rédacteurs se plaignent du fait que l'écriture est hautement complexe.

Les notions de « don d'écriture », « talent d'écrivain » ont été remises en cause. On parle plutôt de notion de « chantier » d'écriture. Ainsi, l'écriture est envisagée en terme de stratégie de résolution de problème aux différents niveaux (lexical, grammatical, textuel).

2.1 Écriture : un travail

La notion de « chantier » est introduite par J.Jolibert et le groupe d'Ecouen. Selon J Jolibert, qui dit « chantier », dit la dynamique de l'écriture avec toutes les opérations, planification, écriture, réécriture, évaluation.

La notion ouvre des recherches très importantes en matière d'écriture et la volonté de sortir du modèle littéraire s'affirme. Plutôt mettre en place des situations d'écriture et multiplier les exercices d'écriture « atelier d'écriture », « jeux poétiques »... Enfin, la classe de français devient un lieu où les élèves produisent à partir des projets d'écriture très bénéfiques ⁽⁸⁾.

2.2 Écriture, un travail complexe

La plupart des auteurs, chercheurs, expérimentateurs, concepteurs de modèles, didacticiens, psychologues, intervenants dans le milieu d'enseignement (...) affirment, d'une manière ou

d'une autre, que l'exercice d'écriture n'est pas aussi évident qu'on le croyait.

Faut-il le redire encore, comme le souligne M.Dabène « *la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'usager* »⁽⁹⁾.

Aussi, selon Fayol, l'écriture est une activité hautement difficile qui nécessite la mobilisation de plusieurs opérations cognitivement coûteuses. Et face à cette difficulté ou à ces conflits, le scripteur se voit contraint de négliger le traitement de certaines opérations au détriment d'autres jugées plus importantes. C'est pourquoi, souvent, l'organisation des idées l'emporte sur le côté linguistique et « vice versa »⁽¹⁰⁾.

3. Vers un projet didactique renouvelé

Enseigner les sous-systèmes de la langue et demander à l'élève de les intégrer ne permettrait pas à l'élève de gérer l'écrit avec ses différentes autres dimensions, psychologiques, sociales, affectives...alors, en urgence, une didactique de l'écriture s'impose et doit faire appel à plusieurs disciplines (psychologie, sociologie, linguistique...) d'où « l'approche pluridisciplinaire. »

La didactique de l'écriture est en train de se construire. Elle a pour objectif de remettre en cause l'enseignement de l'écriture longtemps appliqué dans les lieux éducatifs et de donner à l'apprenant les moyens de devenir sujet de son écriture.

A ce propos, nous abordons les apports de la psychologie cognitive, puisque celle-ci a pour but d'analyser les opérations mentales complexes et considère que l'écriture en fait partie.

3.1 Recherches en psychocognitive

1980, est une année repère pour les psychologues de la cognition, qui tentent d'analyser l'activité de rédaction de texte. Depuis, la recherche sur l'activité de production écrite est surtout dominée par un seul modèle, il s'agit du modèle de celui de Hayes et Flower et le modèle de Hayes.

3.1.1 Modèle de résolution de problèmes de Hayes & Flower 1980

Ecrire un texte, c'est représenter la pensée ou des idées en tête linéairement par des signes graphiques conventionnels. C'est le faire en passant par différents moments que Hayes et Flower ont clairement décrits en **1980**.

Le modèle de Hayes & Flower (1980) a été élaboré par la verbalisation à haute voix de ce que les scripteurs exécutent durant le processus d'écriture.

Ce modèle propose trois composantes :

- ✓ Le contexte de production ou environnement de la tâche : il englobe tout ce qui est extérieur et peut avoir une influence sur l'écrit notamment, le sujet scripteur et ou les lecteurs du texte.
- ✓ La mémoire à long terme (MLT) : c'est une véritable réserve à la disposition du scripteur. Elle lui permet de retrouver les éléments nécessaires à la tâche : connaissance du sujet, connaissance du destinataire, connaissances linguistiques et textuelles.

- ✓ Les opérations concernant l'activité rédactionnelle: une fois, ces connaissances récupérées, le scripteur les actualise.
- ✓ Dans ce modèle, la mémoire et le contexte interviennent dans la tâche d'écriture. Cette composante à son tour, comporte trois ensembles : opération de la planification ; opération de la mise en texte et opération de révision ⁽¹¹⁾.

La planification est l'étape qui précède la tâche de rédaction ou la mise en mot. Elle consiste à rédiger l'ensemble de connaissances qui sont disponibles dans la mémoire à long terme du scripteur, ensuite les appliquer pendant la rédaction selon un plan adapté. Ce processus nécessite les informations que le scripteur détient sur la thématique, sur les caractéristiques de la situation d'énonciation. Avant donc de rédiger, il faut d'abord, comprendre qu'on va établir un contact verbal, on va communiquer une certaine information.

Alors, préalablement, le scripteur doit dégager toutes les informations inhérentes à la situation d'interlocution

Planifier, implique non seulement que l'écrivain puisse d'abord activer les principales idées concernant son texte, ensuite les organiser en un tout cohérent, mais aussi établir les objectifs qu'il doit suivre lors de son projet d'écriture.

En ce qui concerne l'étape de La mise en texte, elle se réalise selon le plan préparé lors de la première étape et traduit verbalement, par écrit, l'information contenue dans la mémoire du scripteur.

Elle correspond à un double travail, la linéarisation et la lexicalisation

Pour la tâche de mise en texte, Deschenes distingue deux phases :

La linéarisation, qui consiste à transformer la macrostructure ou la représentation générale du texte en proposition sémantique en vue de la rédaction

La rédaction édition : transforme ces propositions en texte, et détermine la forme de présentation du contenu et l'arrangement du texte proprement dit ⁽¹²⁾.

Quant à la révision, elle constitue le point final de l'écriture, pendant cette phase, le scripteur peut, soit procéder à une lecture complète de son premier jet pour détecter les faiblesses et apporter les corrections jugées nécessaires, soit effectuer plusieurs révisions au fur et à mesure qu'il écrit. C'est la phase la plus difficile et la plus décisive dans la mesure où le scripteur doit procéder à un diagnostic pour vérifier les aspects linguistiques et discursifs de son texte.

Hayes & Flower poursuivent qu'il s'agit de processus récursifs et qu'ils font appel autant à la perception ; à l'intelligence et au raisonnement. La mise en œuvre de cette récursivité est liée au fait que « *ces trois classes d'opération sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement.* » ⁽¹³⁾.

La caractéristique de ce modèle est qu'il donne beaucoup d'importance aux aspects conceptuels (connaissances du domaine, organisation de ces connaissances en mémoire mais aussi en fonction du but) et procéduraux (identification et description des processus rédactionnels) de la production .Il néglige un composant très important, dont l'intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres c'est « la révision/édition. »

3.1.2 Modèle de résolution de problèmes : Hayes 1995

Quinze ans se sont écoulés depuis la première parution du modèle d'écriture proposé par Hayes & Flower. Depuis, plusieurs études ont été consacrées aux processus d'écriture.

Le modèle de 1980 a été critiqué du fait que, d'abord, il néglige l'aspect social de l'écriture, ensuite, il relègue l'adulte et son affect. Hayes, dans le but de l'étoffer, y apportera quelques modifications en (1995). Le nouveau modèle sera appelé communément second modèle.

Ce modèle est organisé autour de deux composantes principales : Le contexte de la production et l'individu.

Le composant individu à son tour, comporte trois catégories variables : l'affectivité, elle-même, liée à la motivation, la connaissance du scripteur (MLT du modèle précédent) et les processus cognitifs. Les changements opérés sur ce modèle, sont produits sur les trois ensembles qui sont liés à la composante des opérations propres à l'activité d'écriture.

La planification est remplacée par la résolution des problèmes, la mise en texte est insérée dans le processus général. Enfin la révision devient lecture(14).

Il existe quatre différences fondamentales entre l'ancien modèle et le nouveau :

La première, est la mise en évidence du rôle central de la mémoire de travail dans la rédaction. La deuxième, c'est l'inclusion des représentations Visio-spatiales et linguistiques (les revues scientifiques, les manuels scolaires.....). La troisième, concerne la place significative réservée à la motivation et à l'affect. Enfin la dernière différence est que, la partie du modèle qui traite des

processus cognitifs se trouvera amplement transformée, comme c'est expliqué au chapitre ci-dessus.

Ainsi, ce nouveau modèle s'apparentera plus à un modèle « individuo- environnemental » qu'à un modèle « sociocognitif »

4. De l'écriture vers la réécriture

Avant d'explorer ce champ, il semble nécessaire de clarifier l'apport des recherches en didactique de l'écriture et de la réécriture menées par C Oriol-Boyer au nom desquelles les choix de formation en ce sens seraient bénéfiques.

C. Oriol-Boyer dénonce, le texte comme une « reproduction », parce que cette idée empêche de se rendre compte, qu'en réalité, un texte est le résultat d'un travail de longue haleine, de transformation appliquée à un matériau, c'est-à-dire, les mots, le langage.

En effet, en concevant cette idée que le texte est une « reproduction », on néglige les moyens de « production ».

Ainsi, cette représentation se répercute négativement sur la qualité de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

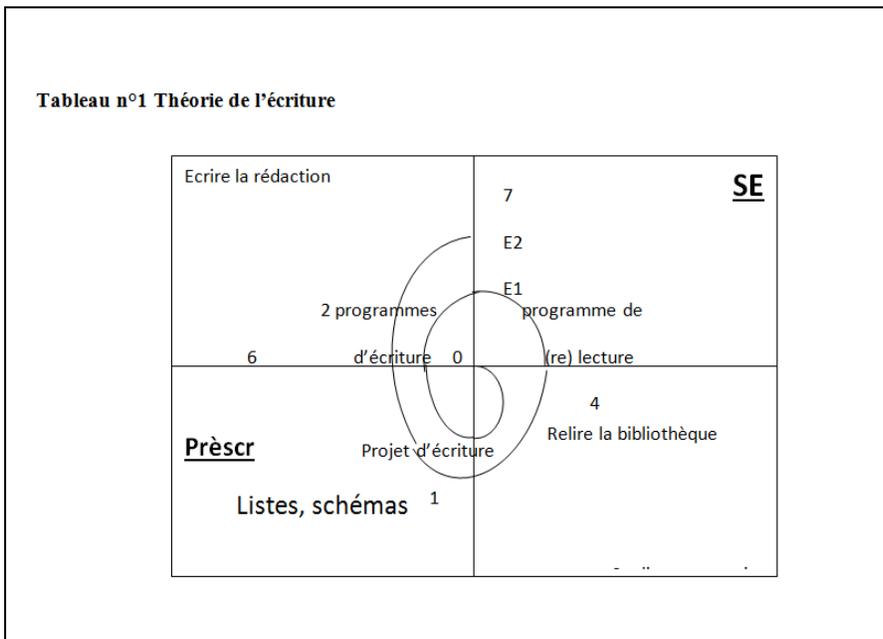
Suite à cette remise en question un champ de recherches en matière d'écriture et de réécriture et leur enseignement s'ouvre pour aider le scripteur novice à surmonter cette lourde tâche et considérer que l'écrit s'apprend et se construit.

4.1 Théorie de l'écriture et de la réécriture de texte selon C Oriol-Boyer

Pour construire une didactique de l'écriture, C Oriol-Boyer tente de fonder une théorie de l'écriture de texte

En fait, c'est une théorie de réécriture qui fonde les procédures de production de textes.

C Oriol-Boyer, décrit le processus d'écriture comme une spirale où s'enchaînent des séquences lecture – écriture – réécriture selon le schéma suivant :



La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectuées par le scripteur lorsqu'il tente de produire un texte.

Chaque cadran représente un type d'opération : C Oriol-Boyer, précise qu'il y a, globalement, une succession obligatoire, mais il n'y a pas une linéarité des enchaînements car, selon toujours C Oriol-Boyer, certaines des phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en des micros séquences,

telles ou telles autres (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes, se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).

C Oriol-Boyer, continue à expliquer que toute phase peut avorter et ne pas amener à la suivante (c'est l'échec, le découragement...)

* segment (0-1) : Parcours de lecture déjà réalisé qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

* segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases...) cette phase comprend des activités de planification.

* segment (2-3) : travail de rédaction.

Ce travail permet la venue d'un texte initial, ainsi un travail de réécriture naît et engendre une nouvelle version.

* segment (3-4) : c'est le temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, correction d'autres textes dont la (re) lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

*L'écrit n°= 1 ; désormais, fera partie de la bibliothèque.

De version en version, le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.

Selon les phases du travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction, c'est -à- dire amélioration. Le progrès de lecture écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit

4.2 Les lieux de la réécriture

La pratique de la réécriture change le rapport de l'élève à l'écrit parce qu'elle lui permet de travailler la langue autrement, de voir la rature, l'erreur comme indice de réflexion scripturale.

Pour résumer, nous reprenons les propos de J. Peytard « *la réécriture et le brouillon font le matériau du même tableau.* »⁽¹⁶⁾.

Du moment que la réécriture comme travail sur la langue et le brouillon comme activité écrite, comme champs de travail : lieu des opérations de réécriture, nous dirons que brouillon et réécriture représentent les deux revers de la même médaille qui est l'écriture. C'est ainsi qu'il faut plonger dans le brouillon pour trouver les traces de réécriture.

4.3 Recherches en brouillonologie

D'après le dictionnaire historique de la langue française, brouillonologie désigne l'étude scientifique du brouillon. Ce terme est né suite aux études consacrées aux « manuscrits modernes ». Qu'est-ce que « le manuscrit moderne » ? C'est un objet culturel et matériel offrant des connaissances bénéfiques sur le domaine de brouillonologie.

L'objet de la brouillonologie, c'est de prendre en charge la nature propre du brouillon avant même de se mettre en frais, de préciser les diverses formes qu'il peut prendre (forme de projet d'écriture, notes et annotations, plans, rédactions de fragments)⁽¹⁷⁾.

En effet, pendant longtemps on a considéré le brouillon comme étant la preuve de l'incompétence scripturale. D'ailleurs, plusieurs écrivains détruisaient leur manuscrit, juste après l'achèvement de leur œuvre.

Actuellement, avec l'avènement de la critique génétique, on a permis de valoriser l'utilisation du brouillon. Il est devenu un objet voire un outil efficace pour réussir à produire un texte. En effet, il devient un support efficace pour écrire surtout réécrire et revenir sur ses propres jets. Cette prise de conscience des vertus du brouillon a tiré ses racines de la génétique textuelle.

Les travaux de la génétique portant sur les manuscrits littéraires, ont ouvert de nouvelles recherches sur la production écrite. Ils ont encouragé l'hypothèse que pour les apprenants, ou les écrivains, « l'écrit », n'est pas seulement une question de savoir linguistique, mais aussi de désirs de projet. La génétique textuelle a ainsi conforté la didactique de l'écrit et le sujet écrivant lui-même.

En effet jusqu'aux années soixante-dix, quatre-vingt, les maîtres exerçaient leur évaluation des écrits sur l'état final du produit. Les notes, les flèches, les ratures préparatoires n'ont, en général, pas d'existence didactique reconnue, et les brouillons sont cachés et dépréciés

Dés lors, écrire et réécrire sont conçus comme deux aspects d'une même activité et les variantes d'écriture ont un sens et peuvent être analysées

5 .La réécriture en contexte FLE

En Algérie, c'est L Kadi (2004) qui, la première qui a travaillé sur la réécriture en analysant les brouillons d'étudiants de

première année, en empruntant à la critique génétique ses outils de transcription.

Contrairement aux travaux antérieurs, particulièrement à ceux de M Alcorta et ceux de C Fabre, L Kadi (2004) a travaillé sur des productions d'étudiants, jeunes adultes arabophones rédigeant en français langue étrangère

Son hypothèse de travail, c'est que ces étudiants ignoraient l'importance et l'efficacité de la réécriture en production écrite. Elle suppose également que ces apprenants, ont développé des représentations négatives vis-à-vis du brouillon.

De ces hypothèses découlent des objectifs purement didactiques : il s'agit d'enrayer les représentations négatives par rapport au brouillon et faire du brouillon un outil pour construire de l'écrit pour réviser et réécrire son texte.

A partir d'un corpus de 58 brouillons, elle a tenté, dans un premier temps, d'analyser leur processus rédactionnel, puis leur processus de réécriture envisagé à travers les différentes modifications opérées sur les manuscrits de ces mêmes étudiants, principalement l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression.

En analysant ces 58 copies, L Kadi remarque que les brouillons dans leur majorité présentent un aspect linéaire, et ressemblent au premier jet. Ils donnent à lire des textes déjà rédigés, et ne contiennent pas d'indices de planification.

S'agissant de la révision, L Kadi précise que ces étudiants' dans leur majorité, éprouvent beaucoup de difficultés à prendre de la distance par rapport à leur écrit, leur révision correspond aux ceux des scripteurs malhabiles.

Toujours à partir de ce même corpus, L Kadi (2004) s'est intéressée à la variante de d'écriture /lecture et la variante de relecture. L'auteur précise que les variantes d'écriture/lecture désignent le premier jet et les variantes de relecture, c'est-à-dire écrites en stylo de couleur différente, désignent la révision

Pour faire cette analyse, elle dresse un tableau de la répartition des variantes d'écriture/lecture et variantes de relecture chez les deux groupes.

Suite à ce travail, L Kadi (2004) en conclut qu'en ce qui concerne le processus rédactionnel, ces étudiants se comportent comme des apprenants novices; quant à l'analyse des variantes d'écriture/ lecture et de réécriture, les étudiants, en révisant leur texte, ils se concentrent sur les sous-systèmes de la langue (orthographe, conjugaison...) leur réécriture ne s'effectue pas sur le fond.

Le travail conduit par L Kadi, d'une part, ouvre une nouvelle voie aux chercheurs en Algérie à s'investir dans cette récente science, la réécriture, et d'autre part, montre l'intérêt pour la didactique en ouvrant des perspectives très importantes en enseignement de production écrite. Selon L Kadi, l'école doit prendre conscience des vertus du brouillon qui est le lieu, par excellence, de la réécriture: au lieu d'être considéré comme objet de honte, il doit être considéré comme un outil d'apprentissage⁽¹⁸⁾.

Conclusion :

Cette réflexion est née d'une suite de questionnements posant le problème de la production écrite chez les apprenants. Elle est, aussi, le fruit d'un constat selon lequel, les apprenants éprouvent de grandes difficultés à écrire, en effet, cette activité, devient un exercice ardu, voire pénible, elle consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiels, linguistiques, pragmatiques), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution).

Dans cet ordre d'idée, nous avons, d'abord posé le problème de l'écriture chez les apprenants, ensuite, nous avons centré notre hypothèse sur la remise en cause de l'enseignement de la production écrite, ce qui nous a permis de balayer l'enseignement traditionnel de la production écrite. En effet, l'expression écrite n'était pas enseignée en tant que telle, les enseignants se contentaient d'armer les élèves d'un bagage linguistique, à savoir, le lexique, la syntaxe. Mais en aucun cas, le problème de l'écrit, en tant qu'activité complexe, n'a été soulevé. Face à cet enseignement, une prise de conscience surgit, il s'agit d'accompagner le scripteur novice, l'aider à surmonter cette redoutable tâche, la production écrite.

Pour cette prise de conscience, nous évoquons C. Oril-Boyer, pionnière, des séquences de lecture-écriture, relecture-réécriture. C. Oril-Boyer, en tant qu'enseignante consciente des problèmes des apprenants à l'écrit, en tant qu'écrivain consciente de la difficulté de cette tâche, a mis au point une nouvelle didactique de l'écriture se basant sur des séquences, puis, elle a mis en place une nouvelle théorie d'écriture résumant les différentes étapes de la construction de l'écrit.

Avec cette prise de conscience, C. Oril-Boyer a brisé les tabous, a remis en cause les représentations erronées qui considéraient l'écrit comme un don, à ce sujet, C. Oril-Boyer affirme *«si l'on veut élaborer les bases d'une pédagogie de l'écriture, il est nécessaire de s'attacher à ce qui, dans l'écriture, peut constituer des moyens de production d'un texte »*⁽¹⁹⁾.

Ensuite, nous avons évoqué, en didactique de la réécriture, les lieux de réécriture, à savoir, les recherches en brouillon et en brouillonologie. En effet, cette science a critiqué l'idée que l'écrit est un don et légitimé le brouillon comme support de préparation de l'écrit.

Nous avons achevé l'article par les travaux de L. Kadi sur le phénomène des représentations. Le travail L Kadi ouvre une nouvelle voie aux chercheurs en Algérie à s'investir dans cette récente science, didactique de l'écriture et de la réécriture et montre l'intérêt pour la didactique en ouvrant des perspectives très importantes en enseignement de production écrite. Selon L Kadi, l'école doit prendre conscience des vertus du brouillon : au lieu d'être considéré comme objet de honte, il doit être considéré comme un outil d'apprentissage. Nous ne pouvons clôturer cette conclusion sans citer ce que L Kadi souligne : *«l'école a une responsabilité ...Elle se doit d'aider ces scripteurs que ce soit les apprenants à être les meilleurs lecteurs de leur texte elle se doit de faire que le brouillon ne soit pas cet objet de honte, pas le reflet de la pensée mais bien le lieu de son élaboration de sa création.... »*⁽²⁰⁾.

Nous souhaitons que cette recherche serait considérée comme une contribution à l'avancement des connaissances dans l'enseignement/ apprentissage de l'écriture. Il est nécessaire voire urgent que nous mettions un programme d'aide et de remédiation,

ces programmes devraient prendre en charge l'apprenant en difficulté pendant le processus rédactionnel.

❖ **Références bibliographique:**

- (1) Ce constat n'est pas particulier puisque la majorité des enseignants de langue se plaignent des écrits de leurs apprenants.
- (2) Voir les deux modèles de Hayes et Fower, 1980 et 1995.
- (3) Y.Reuter, Reuter Y, « Lecture/écriture », juin 1995 ; *Pratique n°86* .
- (4) M. Dabène., *L'adulte et l'écriture*, Collection Prisme textes/société 5, De Boeck-Université, Bruxelles.1987
- (5) Halté. J.F « L'écriture entre didactique et pédagogie », in C Barré-De Miniac *Vers une didactique de l'écriture*, Pour une approche pluridisciplinaire. De Boeck et Larcier. INRP. Paris, Bruxelles 1996, p52.
- (6) Barré-De Miniac C., *Vers une didactique de l'écriture*, Pour une approche pluridisciplinaire. De Boeck et Larcier. INRP. Paris, Bruxelles. 1996.
- (7) C Barré-De Miniac, 2000, *Le rapport à l'écriture*, Aspects théoriques et didactiques P.U. F du Septentrion, 2000, p 33.
- (8) J Jolibert & groupe d'Ecouen, *Former des enfants lecteurs*, Hachette 1984
- (9) M., Dabène *L'adulte et l'écriture*, De Boeck, .p.64 .
- (10)M Fayol, in Fayol (M). « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » *La cohérence textuelle*, Carter-Thomas, Shirley, 2000.
- (11) hayes (J.R) et Flower (L.S), in J.Yves Boyer, J P Dionne, P. Raymond, Collectif sous la direction de Boyer, J.Y Ray P et J.P. Et P.R., *La production de textes*, les éditions logiques, 1995.

- (12) Deschénes. In, « La compréhension et la production de textes » *La cohérence textuelle*, Carter-Thomas, Shirley 2000.
- (13) Garcia-Debanc, *Intérêt des modèles de processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture*. Pratique, n° 49, 1986, p28.
- (14) Garcia-.Debanc, op cit, 1986.
- (15) C Oriol-Boyer, in L Kadi, *Pour une amélioration des productions écrites d'étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*. Thèse de doctorat d'Etat, Constantine, 2004.
- (16) J. Peytard in C Fabre, Fabre C. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel /L'atelier du texte Grenoble. 1990, p25.
- (17) Dictionnaire historique de l'orthographe française, 1995.
- (18) L Kadi, *Pour une amélioration des productions écrites d'étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*. Thèse de doctorat d'Etat, Constantine, 2004
- (19) C. Oriol-Boyer, *L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique*, *Thèse dactylographiée*. Université de Vincennes/Saint-Denis, 1989. p553
- (20) L Kadi, *Pour une amélioration des productions écrites d'étudiants inscrits en licence de français :Un rapport au brouillon*. Thèse de doctorat d'Etat, p414.