

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**



**ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE
ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE BISKRA**

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magistère
Option: Didactique

**LA COMPETENCE SCRIPTURALE VISEE DANS LES
ACTIVITES D'ECRITURE.
ANALYSE DES DIFFICULTES ET DES
DYSFONCTIONNEMENTS A L'ECRIT.
CAS DES APPRENANTS DE LA 2^{EME} ANNEE LETTRES
ET PHILOSOPHIE
LYCEE DE M'CHOUNECHÉ**

Dirigé par:
Dr. Gaouaou MANAA
Professeur

Présenté par:
Fairouz GUEDIDA

Membres de jury:

**Président: Mohamed Elkamel METATHA Maitre de conférences –A-
Rapporteur: Gaouaou MANAA Professeur
Examineur: Abdelouahab DAKHIA Professeur**

Année universitaire: 2009/2010

Remerciements

Je remercie infiniment mon directeur de recherche le professeur Gaouaou MANAA qui m'a suivi et dirigé durant ma recherche.

Je tiens à remercier également toutes les personnes qui s'occupent de la direction du département de français, sans oublier les membres de jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer mon travail.

J'exprime ma sincère gratitude à mes amis qui m'ont soutenu et encouragé pour accomplir mon travail.

Table des matières

Introduction générale.....	1
Chapitre I: L'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture et les premiers pas de changement	
Introduction.....	4
I-1-Les trois axes de l'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture.....	5
I-1-1- Le recours aux textes littéraires comme supports didactiques	5
I-1-2- L'enseignement répétitif de l'orthographe et de la grammaire.....	7
1-2-1-Orthographe et production écrite.....	9
1-2-2-Orthographe : histoire de la valeur et origine de la difficulté.....	10
1-2-3-La grammaire de la phrase.....	12
I-1-3 -La rédaction.....	12
I-2- Un bilan critique des pratiques dominantes dans l'enseignement traditionnel de l'écriture.....	13
I-2-1- Le rôle de l'enseignant.....	13
I-2-2- Le statut de l'élève.....	15
I-2-3- L'évaluation et la chasse de la faute.....	15
2-3-1- Les traits marquant cette évaluation et les conséquences qu'elle a entraînées sur les élèves.....	17
2-3-2- Le statut de la faute.....	18
I-3- Autres pratiques scripturales situées en marge de l'enseignement de l'écriture.....	19
I-4- Les différents apports pédagogiques.....	20
I-4-1- Les propositions pédagogiques de Freinet.....	20
I-4-2· La pédagogie de projet	24
4-2-1-Des caractéristiques communes entre les différents niveaux de projets.....	24
4-2-2-Les trois niveaux de projets didactiques.....	25
• Le projet d'établissement.....	25
• Le projet personnel.....	26

• Le projet d'activité ou d'apprentissage.....	26
I-4-3- Les ateliers d'écriture.....	29
4-3-1. Définition et étymologie du mot "Atelier".....	29
4-3-2.L'atelier de Elisabeth Bing.....	30
4-3-3.L'atelier de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer.....	31
I-4-4-La narratologie.....	32
4-4-1-L'interprétation des œuvres.....	35
• Le modèle sémiotique.....	35
• Le modèle sémiologique.....	36
• Le modèle sémio pragmatique.....	36
4-4-2-L'analyse de Genette	38
• Les temps de la narration.....	38
• Les moments narratifs	38
4-4-3- Les limites de la narratologie.....	39
Conclusion	40
Chapitre II : Les apports théoriques interdisciplinaires et les principes de la formalisation et de la didactique de l'écriture	
II -1-Les apports théoriques interdisciplinaires.....	41
II-1-1- Les études psycho cognitives.....	41
1-1-1-Les différents moments de la production.....	42
• La planification.....	43
• La mise en texte.....	44
• Retour sur le texte et la mise au point final.....	46
II-1-2-L'apport de la génétique textuelle.....	48
1-2-1-L'analyse génétique : Des œuvres littéraires aux copies des élèves.....	50
1-2-2 -Les brouillons comme objet d'étude et outil d'apprentissage d'écriture: Quel enjeu?	51
1-2-3- Les représentations des brouillons avant les recherches en génétique textuelle.....	52
1-2-4- Tableau comparant les différentes représentations de l'écriture et des brouillons	53

II-1-3- L'apport de l'anthropologie et de l'histoire.....	54
II-1-4- La sociologie et l'ethnologie de l'écriture.....	55
1-4-1- Ecrit et composition populaire.....	56
• Les différences selon l'âge	56
• Les différences selon le sexe	56
• Les différences selon les classes sociales.....	57
1-4-2- La maîtrise de l'écriture et les représentations.....	57
1-4-3- Les fonctions de l'écriture	59
II-1-5- L'apport des études psycholinguistiques.....	61
II-2- La proposition de Reuter visant la formalisation de l'écriture.....	62
II-2-1-Définition de l'écriture.....	63
II-2-2 - Expliciter les éléments de la définition.....	63
II-2-3- D'autres aspects de la pratique scripturale	66
2-3-1- La performance:.....	66
2-3-2- La compétence scripturale.....	66
II-3- la didactique de l'écriture	70
II-3-1-Les principes de sa mise en œuvre	70
II-3-2- La construction de la motivation.....	70
3-2-1- Construire l'utilité de l'écriture et des écrits	71
3-2-2-Le climat de la classe et le rôle de l'enseignant.....	72
3-2-3- Les Conditions et les outils favorables du travail en classe.....	73
3-2-4. La diversification des situations de travail comme solutions à l'hétérogénéité des élèves	74
Chapitre III : Le questionnaire : Commentaire et interprétation des réponses	
Introduction.....	76
III-1- Les objectifs du questionnaire.....	76
III-2- La description du contenu de la démarche méthodologique adoptée	77
III-3- l'indentification des enquêtés.....	78
III-4- Analyse des données recueillies.....	79
III-4-1- Le statut de l'écrit dans le processus enseignement / apprentissage du	

français.....	79
III-4-2- Le choix des activités de langue.....	86
III-4-3- L'évaluation et la remédiation.....	89
III-4-4- Des questions variées.....	97
III-5 - Interprétation des données.....	101
III-5-1- Le statut de l'écrit dans le processus enseignement / apprentissage du français.....	101
III-5-2- Le choix des activités de langue.....	112
III-5-3- L'évaluation et la remédiation.....	116
III-5-4- Les questions variées.....	124
Conclusion.....	132

Chapitre IV- L'atelier d'écriture et les enjeux de la réécriture

Introduction.....	134
VI-1-L'échantillon.....	134
VI-2-L'atelier d'écriture et le projet didactique.....	135
VI-3-Présentation du projet et du cadre institutionnel.....	136
VI-4-Les objectifs de l'atelier.....	137
VI-5-Le fonctionnement de l'atelier.....	137
VI-5-1- Moment N°1: L'étude des supports en relation avec le projet, les objets d'étude et l'intention communicative.....	137
VI-5-2- Moment N°2: Présentation du sujet d'écriture.....	138
VI-5-3- Moment 03: Le questionnaire adressé aux apprenants.....	141
VI-5-4-Moment 04: La rédaction du premier jet	143
5-4-1- Interprétation des comportements et des choix stratégiques des apprenants.....	144
• Le recours à la traduction.....	144
• La déception des apprenants et le manque de vocabulaire.....	144
• L'imitation des supports étudiés	145
• Le travail en groupe.....	145
• L'enseignant –animateur	146
VI-5-5-MOMENT N°5: Evaluation.....	146

5-5-1- La grille d'autoévaluation.....	147
5-5-2- La lecture en atelier	149
VI-5-6- Moment N°6: Les activités de langue.....	151
VI-5-7- Moment7:L'entretien oral	151
VI-5-8- Moment 08:La réécriture : L'analyse des opérations d'écriture et les états de texte.....	152
5-8-1- Le premier "jet".....	152
5-8-2- Le deuxième "jet".....	177
5-8-3- Le troisième "jet".....	185
VI-6- Les avantages et les limites de l'intégration de l'ordinateur dans la pratique de l'écriture.....	191
VI-6-1- Les avantages du traitement de texte.....	191
VI-6-2- Les limites du traitement de texte.....	191
VI-7- Les difficultés de l'évaluation formative.....	192
VI-7-1- Difficultés rencontrées par le professeur.....	192
VI-7-2-Les difficultés des élèves.....	193
VI-7-3- Proposition pour vaincre ces difficultés.....	193
Conclusion	194
Conclusion générale	196
Bibliographie	
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

Les changements que connaît le monde et les nouvelles exigences de la vie moderne poussent les responsables du système éducatif à repenser les objectifs de l'école afin qu'elle soit en mesure de répondre à tous les nouveaux besoins ressentis par la société .La maîtrise de l'écriture devient très urgente, c'est la raison pour laquelle, plusieurs nouvelles méthodes et approches sont adoptées par les nouveaux programmes .L'approche par compétence, par exemple, vise à ne pas dissocier les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur des habiletés acquises à l'école .

Malgré les refontes pédagogiques actuelles, nous remarquons toujours un grand refoulement des apprenants vis à vis de la pratique de l'écriture .pourquoi ce refoulement? Nos apprenants trouvent l'écriture difficile, ennuyeuse, hors de leurs capacités mais, d'où vient cette mauvaise image? Comment pouvons-nous la modifier? Quel est le rôle que doit jouer l'enseignant pour permettre à ses apprenants de vaincre leurs difficultés à l'écrit? Où résident les déficiences dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit chez nous?

Nous avons formulé les quatre hypothèses suivantes:

1-Le temps ou le volume horaire accordé aux séances de la production écrite serait insuffisant.

2-Le rôle de l'enseignant se résumerait dans la présentation des directives de l'écriture aux apprenants sans les avoir entraîné à la pratique de l'écriture.

3-Les carences en écriture et le refoulement vis-à-vis de cette pratique reviendrait, fondamentalement, aux démarches suivies par les enseignants jusqu'à aujourd'hui pour inutiles qu'elles soient.

4-Un autre facteur, relatif à la psychologie des apprenants et de leurs enseignants, pourrait contribuer à ce refoulement: leurs jugements et leurs croyances vis-à-vis de cette pratique.

Notre travail se donne comme objectif d'intégrer, dans nos classes, en les conciliant, les nouveaux dispositifs d'écriture exposés sur le marché didactique et dont l'utilité est affirmée après être expérimentés en milieu scolaire et extra scolaire.

La méthode descriptive que nous avons suivie, est fondée sur le principe suivant:

Mettre en évidence les dimensions et les limites de chaque approche et dispositif dans le but de construire les fondements de la didactique de l'écriture.

Afin de vérifier nos hypothèses et dans le but d'atteindre nos objectifs, nous basons notre travail sur un double corpus: Nous analysons à la fois les réponses des enseignants et les copies des apprenants (les différentes étapes de la réécriture).

Notre travail est organisé selon quatre chapitres .Le premier chapitre est réservé, en premier lieu, à la description des modalités de l'enseignement de l'écriture avant les années quatre -vingt (les nouvelles refontes pédagogiques chez nous); sans oublier les critiques qui ont été apportées à ses démarches ; et en second lieu, à la présentation des alternatives pédagogiques qui remettent en cause les modalités précédentes .Nous exposons également les principes de l'évaluation relatifs à cet enseignement. Nous déterminons, ainsi, le statut de l'enseignant et celui de l'élève dans un tel espace d'enseignement.

Dans le second chapitre, nous allons passer en revue, dans un premier temps les différents apports pluridisciplinaires au domaine de l'écriture .Nous citons les contributions des études en psychologie cognitive, des recherches en ethnologie, en anthropologie, en sociologie, en histoire...etc. Dans un deuxième temps, nous allons parler de la formalisation et de la didactique de l'écriture, voire ces principes.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des réponses des enseignants dans le but d'explicitier leurs modalités d'enseignement et leurs représentations de leurs apprenants et de l'écriture.

Le quatrième chapitre constitue une phase d'expérimentation, dans le cadre d'un projet, de l'atelier d'écriture qui permet, à son tour, de faire appel à différentes entrées dans l'écriture: la motivation, l'interaction et le travail de groupe, la diversification des situations de travail et la prise en compte des principes de différenciation .La réécriture ou le retour sur le texte sera l'enjeu majeur de ce chapitre.

Premier chapitre

L'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture et les premiers pas de changement

Introduction :

L'enseignement / apprentissage de l'écriture aboutit à un stade très avancé grâce aux recherches effectuées dans son domaine et même ailleurs (Les autres domaines sont : la psychologie, la sociologie, l'ethnologie...etc.) ; mais il nous semble indispensable pour mieux comprendre et cerner ce champ d'expliquer "le mode d'emploi " d'un modèle d'écriture qui a occupé pendant longtemps un espace très important dans le processus d'enseignement /apprentissage de cette discipline.

Ce modèle est fondé sur les axes suivants :

- Le recours aux textes littéraires comme supports didactiques.
- L'enseignement répétitif de l'orthographe et de la grammaire.
- La rédaction bimensuelle comme un moyen de développement et d'évaluation de la compétence scripturale des apprenants.

Nous évoquons, encore, dans la première partie du chapitre d'autres éléments qui caractérisent cet enseignement tels que : le problème de l'évaluation, le statut (ou le rôle) de l'enseignant aussi bien que celui de l'élève et d'autres pratiques scripturales.

Cet enseignement dit " traditionnel " est fort critiqué à cause des contradictions qu'il a manifestées entre son objectif majeur et la procédure de sa mise en oeuvre. De ce fait, une partie importante de ce chapitre sera consacrée à la critique de celui-ci.

Des tentatives d'amélioration et de changement dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture ont été menées par un grand nombre de chercheurs .Nous citons d'abord les propositions pédagogiques telles que:La pédagogie de Freinet, la pédagogie de projet, les ateliers d'écriture et la narratologie.

I-1-Les trois axes de l'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture:

I-1-1· Le recours aux textes littéraires comme supports didactiques :

Le premier axe sur lequel repose l'enseignement traditionnel de l'écriture c'est : le recours aux textes de bons auteurs considérés comme des modèles à imiter. Elca Tarrab affirme qu' : "*Aucune spécificité n'est reconnue à l'oral ; tout devait partir de l'écrit pour aboutir à l'écrit.*"¹. Cela veut dire que les supports didactiques qui s'utilisent pour l'enseignement de l'écrit relèvent de cet écrit même et plus exactement de la littérature, vu le style d'écriture raffiné et soigné; le même auteur ajoute que l'entraînement des élèves à l'écriture se fait au moyen de la lecture, jugée prépondérante à cette époque là, afin de mémoriser ce qui leur semble important et les aide à imiter tel ou tel modèle surtout du côté linguistique.

Selon Claude SIMARD, l'élève qui arrive à s'appropriier le plus de " similitudes" avec le modèle auquel il est exposé est considéré comme un "bon élève". Il faut préciser que le texte réalisé par l'élève ou " le produit fini " représente à la fois un objet d'apprentissage et un outil qui permet d'évaluer ses compétences.

En accord avec ce qui précède, un groupe de professeurs souligne qu'on utilise les écrits littéraires pour "*Imiter leurs structures narratives et descriptives, mais aussi pour pratiquer le plaisir de l'écrit pour soi.*"² Ceux-ci estiment que cela peut motiver les élèves. Ils affirment aussi que

¹ -TARRAB.E," Mutation de la didactique de l'écrit.", In GAGNE.G (et al), Didactique des langues maternelles : Questions actuelles dans différentes régions du monde, Ed, de Boeck –Wesmael , Paris, 1990, P 205.

² - DESMONS F, (et al), Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe, Ed BELIN, Paris, 2005, P56.

ces derniers savent que l'écriture en tant que métier ne peut pas être apprise. Ils notent qu'aboutir à produire un beau texte n'est pas chose banale surtout en langue étrangère.

Evoquant le même thème, Yves REUTER, à travers une étude critique de l'enseignement traditionnel de l'écriture précise que se référer aux textes littéraires renforce le poids de la littérature dans ce dernier, mais en même temps constitue pour les élèves un obstacle. Sylvie PLANE définit la notion d'obstacle ainsi: "*Ce qui fait écran à l'acquisition d'une connaissance ou, dans certain cas, d'une compétence.(...)Il s'agit souvent d'une connaissance préalable ou d'une représentation qui empêche l'acquisition d'une nouvelle connaissance jusqu'à ce qu'une rupture intervienne qui bouleverse l'équilibre établi.*"¹. Selon lui, l'obstacle majeur peut se résumer par le constat suivant : l'écriture est un " don " et les auteurs qui aboutissent à produire de beaux textes sont dotés de capacités extraordinaires. On dit que leur imagination est féconde .De ce fait leur imitation relève de l'impossible. Cette représentation de l'écriture a dominé, pendant longtemps, les espaces scolaires et extrascolaires .Elle revient, selon REUTER, aux facteurs qu'on va citer ici brièvement:

Tout d'abord, en citant les biographies des auteurs (écrivains) ce qui tient lieu c'est la relation de leur propre vie quotidienne voire même " personnelle", c'est-à-dire qu'on met l'accent sur des côtés qui n'apportent plus d'éclairages quant à la production des textes, ses circonstances et la manière d'y accéder.

Ensuite, on présente les textes des auteurs comme des " produits finis " sans mettre l'accent sur l'itinéraire poursuivi par eux afin de parvenir à une telle réalisation" valorisée.

¹ - PLANE S, Didactique et pratiques d'écriture : Ecriture au collège, Ed NATHAN, Paris, 1994, P50

Cela mène Reuter à dire que : " *L'enseignant risque de se trouver dans ce qui ressemble bien à des contradictions, ainsi que l'élève prisonnier d'injonctions paradoxales*".¹

*"Par exemple, comment enseigner ou apprendre ce qui justement ne s'apprend pas (puisque c'est un don) ? Ou bien comment imiter ce qui est posé comme inimitable ? "*²

Il montre également que les modèles présentés comme source d'inspiration, d'imprégnation et d'imitation sont fort restreints ou limités. Les élèves sont appelés à réciter puis à imiter des textes qui renvoient presque à un même anglet tels que : les textes fictifs, narratifs, descriptifs ou poétiques.

En outre, de cette littérature, on ne se sert que des textes qui peuvent servir comme des modèles linguistiques. On élimine alors tout support "*forcé*" de politique, d'idiologie ou qui est moralement douteux ...etc.

Enfin, on note la restriction des pratiques d'écriture à un seul type de pratique : la pratique sociale.

A partir de cet état de faits, REUTER se demande si les enfants ne construisent-ils pas de mauvaises images de la pratique d'écriture, ce qui les pousse à se désintéresser de toutes ses formes.

I-1-2· L'enseignement répétitif de l'orthographe et de la grammaire:

Il apparaît que la langue a occupé la quasi-totalité des efforts consacrés à l'enseignement de l'écriture. Bien entendu, l'orthographe et la

¹ - REUTER Yves, Enseigner et apprendre à écrire, Ed, ESF, Paris, 2002, P20.

² -Idem, P 20

grammaire sont deux aspects de la langue mais, ils ne représentent pas, à eux seuls, tout le système linguistique. Si on met ici l'accent sur l'enseignement de ces deux composantes, c'est parce qu'elles priment sur les autres (lexique par exemple.), surtout lorsqu'il s'agit de l'évaluation des productions écrites des élèves.

Les jugements effectués sur les copies portent généralement sur la maîtrise ou non de ces deux composantes.

La didactique du français connaît l'application de plusieurs approches ou méthodes traditionnelles. Cela explique l'intérêt majeur accordé à la langue, Pierre MARTINEZ justifie : "*Comme l'approche vise la maîtrise du code c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats: (...), règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme (" Dites – ne dites Pas ").*"¹

Selon TARRAB, en parlant de la pédagogie traditionnelle de l'écrit, Claude Simard a précisé que : "*Les textes écrits par les élèves étaient perçus essentiellement comme un exercice scolaire l'orthographe occupant une place privilégiée .Les exercices grammaticaux se présentaient comme des activités d'étiquetage plus ou moins scientifique et rigoureux du discours .Il était essentiel de mémoriser des définitions et des règles et de s'entraîner à l'analyse grammaticale.*"²

Robert GALISSON, dans une étude comparative des deux courants mécaniste et cognitiviste, précise les traits qui les caractérisent. Analysons d'abord dans ce chapitre le premier courant (mécaniste) qui met en évidence l'apprentissage de la compétence linguistique étrangère. Il indique que cette compétence s'acquiert par le montage d'automatismes verbaux. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant consiste à installer des "habitudes linguistiques", c'est-à-dire, selon cette optique, l'acquisition et

¹ - MARTINEZ P, La didactique des langues étrangères, Ed, PUF, Paris, 1996, P49.

² -TARRAB .E, op.cit, P 205

l'accumulation du savoir se réalisent au moyen de l'enseignement répétitif des composantes de la langue et par l'imitation des modèles proposés aux élèves .Ceux –ci apprennent des structures linguistiques, des règles sans recours à un raisonnement qui les amène à les comprendre.

Cet enseignement répétitif des sous systèmes de la langue s'effectue au moyen de ce qu'on appelle exercices structuraux .A la fin de cette étude, GALISSON aboutit à certains points qui peuvent être considérés comme les limites de ce courant.

Tout d'abord, le rejet de quelques opérations comme la réflexion et l'explication qui peuvent aider les élèves à approfondir leur relation avec la langue, ce qui leur permet aussi de la manipuler selon le contexte et la consigne. En outre, l'absence de diversité dans les modèles de références proposés. En d'autres termes, la dominance d'un modèle unique. On oppose également à cette approche son caractère excluant et réductible. Elle s'intéresse à la forme au détriment du sens ou du contenu. Elle se préoccupe du côté extérieur du comportement en négligeant tout ce que l'individu peut occulter en soi.

1-2-1 Orthographe et production écrite:

Selon Jacques David, la leçon d'orthographe, autrefois, était le moyen de l'enseignement du français. Elle jouit d'un privilège considérable par rapport aux autres composantes de la langue. Tout s'enseigne au service de la maîtrise de l'orthographe. Huguette MAISONNEUVE affirme : "*Jusqu'à tout récemment, l'étude de la phrase a porté sur l'identification de la nature et de la fonction des mots (dans le but d'appliquer correctement les règles orthographiques) ainsi que sur l'analyse des propositions (dans le*

but, semble-t-il, de connaître les procédés de juxtaposition, de coordination et de subordination)." ¹

Actuellement, on tente de la subordonner à l'enseignement de l'écrit. D'où vient cet intérêt majeur pour cette composante ? Jacques David, souligne aussi la difficulté de son traitement, de sa programmation et de son inscription dans des démarches cohérentes. D'où vient cette difficulté?

1-2-2-Orthographe : histoire de la valeur et origine de la difficulté:

Un groupe de professeurs, évoque un aperçu historique sur l'orthographe, en voulant déterminer sa valeur, ils précisent que :

*"L'orthographe est à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral."*² Autrement dit, elle est considérée comme un code que les élèves doivent maîtriser pour la bonne écriture de la langue. On entend toujours des élèves qui se plaignent de la difficulté de l'orthographe. N'est-il pas nécessaire de connaître l'origine de cette difficulté? Selon eux, pour transcrire l'oral, il faut qu'il ait respect d'un certain nombre de règles ou de normes qui constituent le code orthographique et conditionnement son usage. L'orthographe du français qui apparaît compliquée nous pousse à évoquer cette histoire "singulière".

Au sein des institutions scolaires en France, selon Dupanloup, le latin était plus valorisé, en considérant que : "Le latin est (...) la" vrai parole", en face du français, "parole primitive, naturelle et vulgaire." ³Prévaloir le

¹ - <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-1/Compos.html>

² -DESMONS F, op.cit, P 57

³ - ABASTADO.C: " La composition française et l'ordre du discours", Pratiques, mars, 1981, p. 3-21

latin s'explique par son enseignement aux fils des élites, quant aux fils des paysans, d'ouvriers on leur enseigne le français.

De plus, le volume horaire accordé à l'enseignement du latin est beaucoup plus grand que celui du français, malgré les tentatives nationales qui consistaient à revaloriser la langue maternelle. Cette tendance de reconsidération du français surtout la forme écrite se poursuivait. Et pour cela, il fallait la transcrire mais en une orthographe empruntée en gros du latin, au départ. Comme le latin ne permettait pas de transcrire les sons nouveaux du français, il y a eu nécessité de sa modification par des ajouts qui peuvent servir la langue française à travers les époques.

Même avec ces tentatives, le développement du français à l'oral était plus clair tandis que la forme écrite continuait de s'attacher au latin: "*Le latin et le français ont vécu durant de nombreux siècles (...) en état de véritable symbiose, ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin à la française, on écrivait le français à la latine ...Le français n'a jamais rompu avec le système de l'ancienne langue, tout en connaissant une évolution originale et très rapide sous tous ses aspects, phonétique , morphosyntaxique , lexical. "*¹

Les professeurs montrent que le décalage entre l'oral français et sa transcription était évident en disant que : "*Dès l'origine s'installe ainsi un hiatus entre la langue orale et sa transcription.*"² Ils ajoutent que l'orthographe française est, pendant longtemps, vue comme un ensemble qui manque de l'harmonie entre ses éléments constructifs. Elle se caractérise par des exceptions.

¹ - DESMONS F, op.cit, P 57.

² -Idem, P 57

Tout ce qui est cité explique la représentation négative de l'orthographe et l'intérêt qu'on lui accorde à travers les différents moments de l'enseignement du français.

1-2-3-La grammaire de la phrase :

La grammaire mise en application dans l'enseignement traditionnel est nommée grammaire de la phrase car elle s'intéresse aux éléments interphrastiques, à la morphosyntaxe et à l'énoncé. La centration sur l'énoncé veut dire, étudier le fonctionnement interne du code verbal indépendamment des circonstances de sa production Henri MITTERAND montre son désaccord concernant: "*L'attitude techniciste et la prégnance d'un souci grammatical rhétorique minimaliste, attaché à l'observation et au maniement des petites unités de langue et de l'énoncé.*"¹ Tout en considérant qu'elle ne permet pas l'acquisition effective d'une compétence à produire des textes.

I-1-3 La rédaction :

En décrivant l'enseignement traditionnel, les didacticiens parlent d'un enseignement normatif qui se caractérise par son caractère linéaire, en d'autres termes, il s'effectue selon un itinéraire bien déterminé par l'institution et que les acteurs, que ce soient enseignants ou élèves, sont contraints de le suivre et de le mener jusqu' au bout. Les élèves sont appelés après avoir reçu un savoir dans différentes disciplines à réintégrer celui-ci dans une rédaction qui se fait deux ou trois fois par mois .Cette rédaction est considérée comme une pratique à doubles objectifs : exercice d'écriture d'une part, et un moyen d'évaluation des acquis des élèves de l'autre part.

¹ -Article disponible sur le site : <http://www.sauv.net/anaodo.htm>. Paru dans Le Débat n°71, septembre-octobre 1992, "Langue, littérature, humanités", © Gallimard.

Pour répondre aux consignes professorales, les élèves doivent imiter les textes littéraires qu'ils ont déjà vus et analysés en compagnie de leur maître. Ils savent aussi qu'ils doivent obéir aux contraintes imposées par tous les aspects de la langue (choix grammaticaux, lexicaux, orthographiques...etc.). Il est vrai que l'enseignant a transmis un savoir qui correspond à toutes ces disciplines, mais pourrait-il assurer que les élèves ont tous reçu ce savoir ? Ou encore plus pourrait-il affirmer qu'ils sont capables de le mettre en œuvre?

Plusieurs recherches en didactique ont montré que le réinvestissement des acquis hétérogènes et leur engagement synchronique dans une même situation est fort compliqué pour les élèves.

Pour cela, il nous paraît indispensable de préciser le rôle et le statut de l'enseignant et celui de l'élève au sein de cette pédagogie.

I-2-Un bilan critique des pratiques dominantes dans l'enseignement traditionnel de l'écriture

I-2-1-Le rôle de l'enseignant :

Pierre MARTINEZ en décrivant les différentes méthodes d'enseignement des langues, notamment les méthodes traditionnelles, détermine le rôle de l'enseignant dans la relation pédagogique qui l'unit avec ses élèves. Selon lui, tout dépend de l'enseignant, son rôle est capital dans la classe. En plus de l'imitation des textes littéraires, les élèves imitent aussi leur maître.

Martinez nous explique que selon cette optique;" *Savoir une langue, c'est plus au moins connaître le système à l'égard du maître.* "¹

Ajoutons à ce point que l'enseignant est vu comme le seul possesseur du savoir et que les élèves ne savent rien ou ils sont toujours inférieurs à leur maître; ce qui explique sa dominance dans l'action pédagogique .Selon TARRAB, Mary MAGUIRE, quant à elle, insiste sur la restriction du savoir qu'il présente en disant que:" *Le rôle de l'enseignant était de transmettre les connaissances linguistiques.*"²

Une autre fonction est accordée aussi à l'enseignant : c'est l'évaluation, un élément qui sera évoqué plus tard dans ce chapitre, cette fonction consiste à recenser et à pénaliser les fautes commises par les élèves dans leurs productions écrites.

Robert GALISSON, en accord avec les points cités précédemment, ajoute qu'à travers cet acte didactique (évaluation) un climat d'insécurité linguistique et psychologique s'installe au sein de la classe car, l'enseignant ne cesse pas de pénaliser les erreurs des élèves en disant que le fait de signaler à chaque fois leur manifestation, c'est pour qu'elles ne deviennent pas une habitude. Selon lui, les interventions professorales provoquent des représentations négatives chez l'élève ce qui le bloque et le rend désintéressé non pas uniquement de l'écriture mais également de tous les apprentissages.

Selon ces méthodes d'enseignement, les " bons élèves " sont ceux qui obéissent le plus aux prescriptions de leur maître, qui sont à l'origine celles de l'institution, chose que Robert GALISSON explique en indiquant que:

¹ - MARTINEZ P, op.cit, p49.

² -TARRAB.E, op.cit, P205

"La "réussite" de l'acte éducatif se mesure donc au degré de subordination de l'enseigné à l'enseignant et par là même à la méthode." ¹

I-2-2-Le statut de l'élève :

A partir des données précédentes, on peut dire que la centration sur la méthode ou le contenu à enseigner et la prédominance de l'enseignant ont fait que le rôle de l'enseigné est presque exclu (excepté celui de la réception). Les méthodes d'enseignement appliquées ne prennent pas en considération sa participation dans l'action pédagogique : Il semble qu'on ignore tout ce qui a une relation avec son style d'apprentissage , sa structuration de la pensée , sa réflexion vis-à-vis du contenu qu'on lui présente , ses attentes , sa capacité de création ...etc.

Et cela entraîne les conséquences suivantes:

- Il devient passif.
- Un simple récepteur.
- Dépourvu de l'esprit analytique.

Autrement dit, au moyen de cours magistraux que l'enseignant lui présente, il reçoit une somme considérable d'informations et d'instructions qu'il doit mémoriser et appliquer sans la moindre occasion d'analyse ou d'interprétation.

Ce ne sont pas les seules conséquences, mais en évoquant la question d'évaluation, nous allons passer en revue les autres aspects négatifs de cet enseignement.

I-2-3-L'évaluation et la chasse de la faute:

La question de l'évaluation est incontournable dans le processus d'enseignement /apprentissage. Elle connaît, de son côté, des modifications,

¹ -GALISSON.R, D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères: Du structuralisme au fonctionnalisme, Ed, Clé international, Paris, 1980, P 50

des améliorations suivant le développement que connaît l'institution scolaire. Nous allons lui consacrer deux parties : l'évaluation selon l'ancienne pédagogie de l'écrit dans le premier chapitre, et évaluation selon l'enseignement renouvelé de l'écrit dans les deux derniers chapitres.

Robert GALISSON évoque le sujet de l'évaluation en parlant de deux types forts distincts voire même opposés : l'évaluation sélective et l'évaluation formative. Ce qui nous intéresse dans ce premier chapitre c'est le premier type car, il constitue un critère fondamental de l'enseignement traditionnel.

L'évaluation sélective est nommée aussi externe. De cette dénomination, on veut désigner le contrôle qui se fait par l'enseignant ou quelqu'un d'autre afin de mesurer les acquis des élèves. Elle s'effectue selon des lignes tracées d'avance par l'institution. C'est la raison pour laquelle on dit qu'elle est externe et non intégrée au processus d'apprentissage. Elle est dite sélective, car son but essentiel c'est la sélection scolaire des candidats au moyen d'un certificat attribué par l'institution après avoir passé une épreuve (concours, certification) qui correspond aux programmes pédagogiques. Elle peut se manifester aussi par des formes moins rigides tels que les tests, les devoirs, les examens.

Une évaluation qui semble être limitative. Elle ne prend en considération que l'état final des connaissances du sujet, sans rendre compte des autres aspects ou moments du processus d'apprentissage. Elle est très limitative encore une fois car, elle s'intéresse uniquement à la compétence linguistique de l'apprenant.

Selon Reuter, cette évaluation reflète l'image de l'enseignement traditionnel de l'écriture. Il souligne l'importance des problèmes liés à

l'évaluation de la rédaction, problèmes dévoilés à la suite d'enquêtes empiriques réalisées en ce domaine.

2-3-1-Les traits marquant cette évaluation et les conséquences qu'elle a entraînées sur les élèves:

Reuter énumère cinq limites de ce genre d'évaluation:

Tout d'abord, on lui reproche de mettre l'accent sur les remarques qui correspondent aux règles interphrastiques au détriment de celles qui concernent le texte en tant qu'une unité globale.

En outre, elle vise principalement les différentes composantes de la langue tout en négligeant ce qui relève de la typologie des textes.

Par ailleurs, au lieu d'expliquer aux élèves ce qui les bloque et les empêche de produire une bonne rédaction, on ne cesse pas de leur doubler les consignes et les instructions. On ne leur propose plus d'alternatives à leurs lacunes.

Un autre aspect paradoxal de cet enseignement et qui concerne, toujours, l'évaluation c'est : " L'artificialité" de la situation de communication. Entre la consigne, ce qu'on demande de l'élève, et l'objet de jugement, ce qu'on évalue, il existe un écart désastreux, c'est-à-dire, l'enseignant demande ce qu'il n'évalue pas effectivement. De plus, par son statut rigide d'évaluateur, il ne se permet pas d'exprimer son point de vue en tant que lecteur (qui sollicite d'autres effets du texte : la distraction, le plaisir, la culture, l'imagination et l'échappatoire...etc.). J.F Halté appelle cette situation: " un malentendu communicationnel"¹. Reuter de sa part pense que :

¹ - REUTER .Y, op.cit, p17.

Voir encore: HALTE.J.F, pour changer l'écriture, 1981, P 30

"L'enseignant, par la voie de la consigne (...) sollicite des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève, mais il lui répond, par la voie de l'évaluation, sur les codes, les formes, les manières de dire. On pourrait parler ici, sans trop forcer la note, de violence symbolique"¹

Enfin, de tout ce qui précède on remarque que les observations sont généralement négatives. Aucun aspect positif n'est cité au moins pour encourager l'élève et le motiver.

2-3-2-Le statut de la faute:

Dans la même étude comparative citée R.GALISSON, en parlant du traitement de la faute commise par les élèves et selon les partisans d'une conception mécaniste de l'apprentissage, montre que la réaction de ceux-ci face à ce qu'ils nomment "faute" est tout à fait "négative" En effet, ils considèrent qu'elle culpabilise son sujet et si elle n'est pas corrigée sur le champ, elle réapparaît couramment dans ses productions. De ce fait, elle devient une mauvaise habitude comme nous l'avons déjà signalé précédemment.

Cette conduite vis-à-vis de la faute est qualifiée de "**castrative**" ou "**répressive**"(Termes utilisés par Robert GALISSON), c'est-à-dire, qu'elle empêche l'élève de marquer un développement dans ses pratiques et lui provoque un complexe d'angoisse.

Robert GALISSON affirme que cette conduite ne se justifie pas uniquement par son appartenance à ce courant mécaniste mais, aussi par l'objectif privilégié par l'institution et qui vise l'acquisition de la compétence linguistique .Compétence qui est vue comme la base de cet

¹ - Idem, P17

enseignement traditionnel de l'écriture. Selon ce modèle, il s'agit de repérer les fautes et recourir à une sorte de classement ou de subdivision de ces dernières. Ce classement se fait selon l'appartenance de ces fautes aux aspects de la langue cités préalablement.

Les didacticiens interprètent la faute en la renvoyant aux motifs suivants: la paresse des élèves, l'interférence de la langue maternelle et la méconnaissance de la règle. Par conséquent, sauf le professeur est capable de remédier la situation au moyen de la répétition (répétition de cours qui mettent en évidence les règles non ou mal appliquées par les élèves). C'est pourquoi, on parle d'un enseignement répétitif de la grammaire et de l'orthographe.

Les autres aspects négatifs de cette conception traditionnelle de l'évaluation et qu'on juge importants d'être cités ici sont: la constitution d'obstacles contre toutes tentatives de communication et la privation de possibilités d'expression spontanée.

I-3. Autres pratiques scripturales situées en marge de l'enseignement de l'écriture :

Bien entendu, il existe à côté des textes fictifs ou littéraires d'autres pratiques scripturales ou d'autres types de textes; citons par exemple les techniques de prise de notes, celles du résumé, les textes argumentatifs, injonctifs, informatifs...etc., mais tout ça n'est pas pris en charge par l'institution, les pratiques et les types cités n'ont pas occupé la place qu'ils méritent.

Reuter pense que l'attitude négative des enseignants et de l'institution vis-à-vis des lacunes constatées chez les apprenants, en appliquant la conception

ancienne de l'écriture, est à l'origine de l'éloignement des autres pratiques. Autrement dit, ils n'ont pas consacré des efforts pour modifier ni leur vision ni leur attitude même si elles ont montré leurs limites.

Selon cette conception de l'école, l'écriture n'est pas considérée comme étant un outil à la fois d'apprentissage et de pensée. Réflexion contraire à celle de C. Simard qui dit que : "*L'écriture constitue un merveilleux moyen d'expression, de communication, de réflexion et de création*"¹

I-4-Les différents apports pédagogiques :

Après avoir exposé et décrit les démarches selon lesquelles se déroule l'enseignement / apprentissage de l'écrit avant les années quatre-vingts sous l'angle de l'ancienne conception de l'école; qui a perduré longtemps malgré ses limites, il nous semble indispensable d'évoquer, ici, les premiers pas de changement de cet enseignement. Nous allons citer les contributions les plus brillantes telles que:

- Les propositions pédagogiques de Freinet.
- La pédagogie de projet.
- Les ateliers d'écriture.
- La narratologie.

Etant donné que le modèle classique de l'écriture a manifesté plusieurs limites et avec toutes les critiques qu'il a subies; tout un groupe de théoriciens et de pédagogues ont tenté de présenter des éléments de changement, des propositions d'innovation susceptibles d'améliorer la compétence scripturale des enfants voire même des adultes.

I-4-1- Les propositions pédagogiques de Freinet :

¹ -SIMARD C:" Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec", In GAGNE.G (et al), Didactique des langues maternelles : Questions actuelles dans différentes régions du monde, Ed, de Boeck-Wesmael, Paris, 1990, P 246

Célestin Freinet, enseignant qui a commencé d'exercer son métier en 1920, comme tous les débutants pour qui l'enseignement représente leur choix et leur préférence, il était plein de vivacité. Il était au début attaché au cadre institutionnel traditionnel qui consiste à préparer des cours, se servir des manuels recommandés par l'institution et avant tout être contraint de travailler selon un ordre bien défini. Cet attachement n'a pas duré longtemps, Freinet adoptait de nouvelles méthodes et appliquait de nouvelles techniques. Il pensait que la conception traditionnelle de l'école exige de la part de l'enseignant un effort fastidieux sans aboutissement aux résultats prévus ou préférés. Il pensait également que les leçons qu'il présentait n'étaient pas susceptibles d'exciter les élèves et de provoquer chez eux le désir d'apprendre car, elles sont "déconnectées " de leur vie actuelle et elles ne représentaient pas leurs attentes. Ce qui le poussait à adopter ces changements c'est, d'une part, l'aspect "expositif " de l'enseignement traditionnel et d'autre part, sa conviction du rôle positif que pouvait jouer l'enfant par son intégration dans l'action pédagogique, au cas où se dessinerait un rapport entre le pédagogique et le social.

Freinet faisait de la classe un véritable " chantier", si l'on peut dire, où il mettait en application et passait sous contrôle plusieurs nouvelles techniques voire même divers nouveaux outils pédagogiques.

L'efficacité de certains dispositifs (techniques et outils) s'est manifestée sur le champ, mais pour d'autres il fallait attendre une période avant de confirmer leur validité et leur réussite. Il s'agit des résultats à long terme. Ce travail expérimental ne s'effectuait pas sans critiques de la part des cadres (employés) institutionnels supérieurs.

Ce qui marque le travail de Freinet c'est le fait d'établir des relations entre les élèves et le milieu naturel d'une part et entre ceux-ci et le milieu

professionnel de l'autre part .C'est cette expérimentation qui a donné naissance à ce qu'on appelle " le texte libre", technique comptée sur son auteur Freinet qui a contribué aux modifications apportées quant à l'enseignement de l'écriture. D'autres formes novatrices sont mises en application telles que : le journal de la classe, la correspondance interscolaire...etc.

En poursuivant son travail, il expérimentait de nouvelles techniques puis il les organisait en un ensemble cohérent .Enfin ses travaux ont été diffusés.

Patrice PELPEL en parlant de cette expérience et de son apport dans l'innovation pédagogique, montre l'intérêt des travaux de Freinet, qui à son tour, persévère sur le fait qu'il ne s'agissait pas de moyens nouveaux au service d'une pédagogie traditionnelle, mais d'un changement en profondeur de la pratique pédagogique dans son ensemble, c'est-à-dire aussi dans ses objectifs.

En citant les dimensions et les avantages de cette démarche, le même auteur lui accorde les caractéristiques suivantes:

- Démarche active, puisqu'elle fait participer les deux pôles du triangle didactique (professeur et élèves) tout en modifiant aussi le contenu à présenter.
- Elle met l'accent sur les attentes et les préoccupations des enfants afin de les motiver.
- Elle est surtout ouverte sur l'extérieur. C'est-à-dire qu'elle dépasse les frontières institutionnelles en tenant compte du milieu extrascolaire avec toutes ses formes et exigences. Freinet préfère le nom de : "démarche naturelle".

Par analogie à d'autres pratiques (parler – lire) qui nécessitent un entraînement régulier et perpétuel, l'auteur insiste sur le transfert de celui-ci

pour la maîtrise de l'écriture. C'est-à-dire, cette compétence s'acquiert, selon lui, par le biais de l'entraînement quotidien.

"(...) L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman ne s'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies; c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence".¹

Yves REUTER, dans le même ouvrage " Enseigner et apprendre à écrire" insiste sur l'apport majeur du "texte libre" proposé par C.FREINET dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture.

Ce courant considère que l'écriture est une pratique et un moyen d'expression parmi d'autres qui sont plus appréciés par les enfants comme la musique et le dessin.

Elle est également vue comme une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue.

Par conséquent, l'intérêt doit être porté sur les aspects communicatifs du texte que la correction des erreurs linguistiques. Ce qui est bénéfique aussi dans cette proposition, c'est le fait de donner l'occasion aux élèves de lire leurs productions devant leurs camarades de classe. Productions qui seraient imprimées ou diffusées. De ce fait, elles échappent à toute forme d'évaluation ou de notation.

Cette écoute est une sorte de valorisation du travail de l'enfant. Ecrire, peut être un vecteur de plaisir qui se partage entre les membres du groupe,

¹ - FREINET C, Méthode naturelle de lecture, in REUTERY, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, 2002,25.

au sein de la classe .Ce climat favorise l'écoute et le respect d'autrui. Ce courant accorde aussi un intérêt aux différentes fonctions de l'écriture.

I-4-2· La pédagogie de projet:

Une nécessité d'innovation pédagogique est ressentie par l'ensemble des didacticiens. Les nouvelles théories de l'enseignement / apprentissage favorisent le travail basé sur la pédagogie de différenciations. Cette pédagogie se définit ainsi : *"La différenciation didactique consiste en une diversification des entrées et des parcours proposés pour aborder les différentes notions à acquérir de façon à permettre à chaque élève de mettre en œuvre le style d'apprentissage et les stratégies qui sont pour lui les plus efficaces et d'expérimenter de nouvelles démarches."*¹ Le terme de " projet" est pris pour plusieurs usages mais toujours didactiques. Il peut avoir plusieurs formes et s'articuler selon différents objectifs.

4-2-1-Des caractéristiques communes entre les différents niveaux de projets:

- la réalisation d'un projet quelconque dépend d'une condition fort productive: C'est l'implication des partenaires, quelque soit leur statut et leurs tâches assignées dans le choix et la réalisation du projet. On reprend ici les termes de PELPEL, Elle représente "le moteur de l'activité et fonctionne comme une motivation."² Plusieurs facteurs pourraient être à l'origine de cette implication ou de cet engagement volontaire des participants. On cite entre autres:

- La liberté offerte pour le choix de la réalisation et cela se fait via le temps accordé à la négociation.
- Le bénéfice relatif à la réalisation du projet en lui-même.

¹ - PLANE S, op.cit, p28.

² - PELPEL P, Se former pour enseigner, Ed. Dunod, Paris, 2002, P309.

- L'utilité de la réalisation qui se représente en tout ce qu'on peut récolter par la suite de celle-ci.

- La réalisation de n'importe quel projet exige la mise en commun des efforts et des moyens dans le but d'aboutir à son achèvement dans un délai déterminé au départ. Pour le projet pédagogique, le recours à des moyens extérieurs du cadre institutionnel est possible en cas de besoin.

- Malgré la répartition des tâches, au départ, entre les participants, la nécessité d'accommodation apparaît tout au long de leur exécution, car l'objectif dépasse la simple réalisation du projet comme le précise PELPEL : *"Il ne s'agit pas seulement de réalisation, mais aussi de recherche, ni d'une démarche qui se développe de manière linéaire, même si elle ne prend pas la forme du tâtonnement expérimental cher à Freinet."*¹

- La démarche suivie pour l'exécution du projet constitue la trace matérielle qui marque les différentes étapes de sa réalisation. Ces étapes pourraient être présentées ainsi :

- Une phase d'élaboration esquissée par une sorte de préparation, d'organisation et de planification.
- La réalisation effective du travail visé.
- Le stade final et l'exécution de la réalisation dans le délai donné.

4-2-2-Les trois niveaux de projets didactiques

- Le projet d'établissement :

C'est le cadre général qui englobe les deux autres niveaux (le projet personnel et le projet d'activité ou d'apprentissage).

Le but de celui-ci c'est l'adaptation du programme et son ajustement à l'environnement. Les programmes institutionnels nationaux doivent être interprétés et appliqués selon la spécificité de chaque établissement. Un

¹ -Idem, P 309

recensement de difficultés est indispensable pour la préparation des mesures adéquates qui pourraient faire face à ces contraintes.

La résolution des problèmes rencontrés se fait au moyen d'outils pédagogiques disponibles dans chaque établissement afin d'accéder à de meilleurs résultats.

- Le projet personnel:

On l'estime comme adjuvant des deux autres niveaux ou ordres. Patrice PELPEL le définit ainsi : *"C'est ce dont chaque élève est porteur en terme de choix d'activités (à court terme) et d'orientation (à plus long terme). Incontournable dans une pédagogie qui se veut centrée sur l'élève, le projet personnel de l'élève est une anticipation de l'avenir à moyen terme."*¹

C'est un projet dans lequel les désirs, les préoccupations et les capacités des élèves sont mises en lumière.

- Le projet d'activité ou d'apprentissage:

C'est ce qu'on désigne par la "pédagogie de projet". Elle est vue souple à tel point qu'elle s'ouvre sur les nouvelles théories et susceptible de modification et d'ajout. Elle n'est plus stable et fixe comme le montre PELPEL: *<< La pédagogie de projet a quant à elle une histoire, (...) .Mais elle a aussi une actualité et, sans nul doute, un avenir. >>*²

Afin de mettre en lumière cette dernière, il convient de citer ses caractéristiques fondamentales énumérées par L. Legrand et reprises par PELPEL:

- Le travail réalisé implique volontairement le sujet dans sa réalisation, ce qui lui donne une dimension affective.

- Le rôle des groupes est indispensable dans l'exécution des tâches et du travail en général. Tout le monde y participe.

¹ -Ibid, P 311

² -Ibid, P 313

- La réalisation proprement – dite – est précédée par une phase capitale de préparation et d'organisation qui permet de tracer les frontières de chaque étape du processus selon les objectifs visés. Certes toute cette planification est nécessaire, mais ce qui marque le plus cette pédagogie comme nous l'avons signalé en haut c'est sa souplesse, c'est à dire, il ne s'agit pas d'instructions fermes ou de prescriptions, mais plutôt de propositions susceptibles de réorganisation, d'amélioration...etc.

Tout cela doit se faire selon les besoins et les attentes des apprenants d'un côté et les exigences des situations d'apprentissage de l'autre côté.

- Cette pédagogie permet de finaliser le travail de l'élève. Le produit final reçoit une acceptation qui motive l'élève d'avantage et cela représente un investissement affectif pour lui.

- Si l'anticipation prévue concerne le côté formel, le contenu ne doit pas être programmé d'avance et imposé par le professeur. Un espace de réflexion doit être libéré pour l'élève pour affirmer son autonomie en confrontant couramment son travail avec l'objectif visé et les circonstances qui l'entourent.

- C'est un espace où s'entrecroisent travail individuel et collectif. Sachant que L. Legrand précise qu'il n'existe pas de production collective au sens propre du terme.

Enfin un éclaircissement est donné quant au rôle de l'enseignant qui se résume en un simple guide et régulateur du savoir. IL marque son intervention sauf quand il est sollicité par l'élève ou quand il le voit, lui-même, urgent. Certains disent qu'il est déchargé d'une lourde responsabilité, d'autres, au contraire, affirment qu'on lui attribue par cette pédagogie un rôle difficile à manier.

Nous synthétisons cet élément par les propos de Reuter qui a repris à son tour ceux de J .F halté concernant cette pédagogie. Il s'agit ici d'une

sorte de récapitulation des caractéristiques du courant citées dans son article qui s'intitule "Travailler en projet".

Tout d'abord, ce courant focalise le travail sur l'apprentissage et non pas sur l'enseignement en s'interrogeant sur la manière par laquelle le sujet s'approprie le savoir.

Contrairement au modèle traditionnel, dans cette perspective, on procède à une conciliation entre l'école et la vie sociale des enfants en transformant la première en un lieu qui prépare l'enfant aux défis de la communauté sociale. Autrement dit, l'enfant doit être doté d'habiletés qu'il exploiterait selon les circonstances et les exigences de la vie sociale. Ce courant favorise également le travail en groupe et met l'accent sur la rédaction.

A la différence du modèle traditionnel de l'écriture qui se caractérise par l'entassement des savoirs variés et l'attente de leur intégration, par l'élève, dans la production écrite, avec ce courant, les enfants apprennent à écrire en écrivant et les problèmes rencontrés sont à remédier au moyen d'outils et de dispositifs qui conviennent à la situation en question. Et c'est ici qu'apparaît le rôle de l'enseignant comme étant un guide qui dirige et épaulé ses enfants en cas de besoin.

En d'autres termes, il doit être un observateur qui poursuit le travail de ces élèves pour les aider à surmonter leurs difficultés en proposant des activités qui conviennent aux types de celles-ci.

*"Les contenus ne sont donc pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle .C'est le projet dans sa logique, qui doit organiser les apprentissages, les contenus, les exercices ..."*¹

¹ -REUTER.Y, op.cit, 25

En plus, la phase de négociation par laquelle commence le projet et l'interaction entre les membres du groupe permettent de construire la motivation. C'est un facteur central dans la réalisation du projet.

L'évaluation à tout moment de la réalisation du projet est indispensable.

I-4-3• Les ateliers d'écriture :

Ils constituent une proposition pédagogique- didactique toujours actuelle. Elle vise l'amélioration du rendement en matière d'écriture. Il existe des ateliers scolaires pour l'entraînement à l'écriture et d'autres réservés à la formation d'adultes.

4-3-1. Définition et étymologie du mot Atelier.

Avant de définir " l'atelier d'écriture", il nous semble important de justifier d'abord le choix du mot " atelier" qui revient au latin "astula" qui veut dire : boutique, chantier, ouvroir, laboratoire, alors ce choix annonce que l'atelier d'écriture est considéré comme un lieu d'expérimentation.

Jean pierre Cuq dans son dictionnaire didactique accorde à l'atelier pédagogique la définition suivante:

"L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace , son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur." ¹

Quant à la définition de Reuter, elle est plus profonde en sa manière d'explicitier les éléments qui entrent en jeu dans la pratique scripturale. Elle

¹ - CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde, Ed, CLE International, paris, 2003, P27°

détermine aussi l'objectif général de cette technique. *"L'atelier d'écriture est un espace temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un " expert " produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres."*¹

Les ateliers sont plus répandus aux Etats -unis qu'en France .Cette large diffusion aux Etats-unis est due à la vision pragmatique qui règne là-bas .Il sont intégrés dans tous les départements de la littérature et dirigés par des experts. Tandis qu'en France, il fallait attendre plusieurs années pour reconnaître qu'on peut apprendre à écrire et que cette pratique ne relève pas du don. Cette reconnaissance est due aux vertus des recherches réalisées dans différentes disciplines et qui ont levé le voile sur: l'origine et les différents états du texte, le rapport du scripteur avec la pratique de l'écriture, les opérations mentales et la charge cognitive chez le scripteur.

Parmi les travaux sur les ateliers d'écriture en France ,Reuter cite deux courants de recherche qu'il juge importants vu le rôle fondateur qu'ils ont joué et leur constitution d'un lieu de référence pour l'enseignement de l'écriture.

Deux pôles sont pris en considération par ces ateliers: le psychique et le textuel.

4-3-2.L'atelier de Elisabeth BING:

La prise en compte de la dimension psychique du scripteur se manifeste dans les travaux de l'atelier de Elisabeth Bing .Cet intérêt s'explique par le fait qu'elle prend en charge des enfants en grandes difficultés et dans un espace médico-pédagogique .Il y a eu des difficultés pour évaluer leur travail même par Bing .C'est la raison pour laquelle des

¹ --REUTER. Y, op.cit, P 35

critiques ont été faites à son atelier. On lui reproche de ne pas avoir décrit et explicité le processus d'écriture malgré le temps et l'occasion offerts aux scripteurs pour retravailler leurs textes.

4-3-3.L'atelier de Jean RICARDOU et Claudette ORIOL-BOYER

Contrairement à l'atelier précédent qui accorde une place privilégiée au sujet scripteur, celui de Jean Ricardou et Claudette ORIOL-BOYER insiste sur la dimension textuelle : l'explication de la scription. Il s'agit de construire le texte Selon deux composantes : le contenu conceptuel et l'organisation matérielle (la présentation) .La conciliation des deux composantes est une preuve d'un bon travail. Cela permet en cas de problème avec telle ou telle composante, d'élaborer la remédiation adéquate au moyen d'exercices qui visent la composante en difficulté.

Nous ajoutons Un autre point qui représente une caractéristique essentielle de l'écriture en atelier : la situation d'écriture de l'atelier est celle de la contrainte.

La liberté assurée dans cet espace n'est pas arbitraire car, le scripteur doit obéir à des règles et à des objectifs fixés par l'animateur. Dans ce cas, l'évaluation du produit se fait par sa confrontation à ceux-ci. Mais, il faut signaler que cette contrainte à laquelle on se réfère n'est en aucun cas négative dans ce cadre d'atelier car elle est comme l'explique Reuter:

La contrainte objectivée et motivée, favorise plus qu'elle ne bloque : elle sert à entrer dans l'écriture, elle permet de diriger la mémoire et l'imagination, elle facilite l'organisation des éléments dans un projet textuel. Elle constitue aussi une aide à la planification et limite la surcharge cognitive. Elle autorise enfin des relectures et des évaluations plus précises dans la mesure où le texte est rapporté à ses contraintes

*initiales. Cela favorise le repérage et l'analyse des dysfonctionnements qui seront construits avec des procédures telles que le scripteur apprenant pourra garder un pouvoir sur sa production.*¹

I-4-4-La narratologie:

Courant de recherche important, il a mis en évidence le produit "texte", il s'agit des théories de texte. Théories qui ont permis un développement pour ne pas dire changement dans l'enseignement de l'écriture.

*" La narratologie (science de la narration) est la discipline qui étudie les techniques et les structures narrative appliquées dans les textes littéraires. "*²

Ce courant de recherche a vu le jour avec les formalistes russes: Victor Chklovski et Boris EICHENBAUM .Ce sont les précurseurs qui ont esquissé les études sur les textes littéraires. Les précurseurs allemands qui ont permis et contribué au développement de la narratologie sont: Franz Karl, STANZEL et Käte HAMBURGER.

Son arrivée en France est connue au moyen de la traduction des travaux et des théories de ces précurseurs .La transposition des théories de la narratologie sur le terrain pédagogique s'est faite vers les années soixante-dix.

Yves Reuter, évoque trois avantages des théories du récit dans l'enseignement de la pratique scripturale:

¹ -Idem, P 37

² -[http:// wikipedia.org/ wiki/Narratologie](http://wikipedia.org/wiki/Narratologie).

En premier lieu, il cite le rôle brillant de ces théories dans la détermination des étapes d'un récit, en termes plus spécifiques: le schéma quinaire. Ce dernier permet de subdiviser le récit en cinq moments ou étapes :

-L'état initial ou la situation initiale; c'est-à-dire le début de l'histoire, partie dans laquelle on précise le cadre spatio-temporel .C'est aussi la plantation d'un décor et la description des personnages.

-La complication ou le mouvement des actions .Il s'agit d'une modification dans le déroulement des événements .Le déroulement se fait en une certaine dynamique. Un autre moment de cette étape commence par l'orientation du récit vers la fin c'est: la résolution.

-L'état final ou la situation finale. C'est le retour à l'équilibre.

En second lieu, la didactique et notamment l'enseignement de l'écriture ont bénéficié d'un élément étudié par la narratologie et qui détermine les fonctions des personnages dans un récit. C'est ce qu'on appelle le schéma actantiel. Ces fonctions sont en nombre de six : destinataire – destinataire – objet – adjuvant – opposant et sujet de la quête.

En dernier lieu, ces théories ont permis la distinction entre deux notions très importantes : la fiction et la narration. Selon ces théories, la fiction désigne le récit ou l'histoire construite ou développée tout au long du texte et la narration veut dire les techniques ou les dispositifs mis en œuvre pour construire cette histoire.

Yves Reuter, reconnaît le rôle incontournable de la narratologie dans l'analyse des textes .Il précise qu'elle a permis la construction de la structure de certains types de textes.

Il ajoute qu'avec les modèles de la narration et de la description, les élèves sont devenus capables de décomposer un texte (un récit), de ce fait, cela nous pousse à penser que la composition d'un récit serait plus simple.

Il est devenu plus aisé encore d'expliquer aux élèves les caractéristiques globales d'un texte (type du narrateur – la focalisation...etc.) et les caractéristiques dites locales (le temps du récit, les pronoms utilisés...etc.).

Les concepts de la narratologie sont intégrés dans les classes, c'est-à-dire qu'ils constituent la base de références pour les activités de réception et même celles de production. Chose constatée par Reuter qui, en parlant des apports des théories de textes affirme que : "*Démonter" des textes permet mieux les" monter"*".¹

Reuter a noté également un gain très important concernant les activités de classe. L'intégration des théories de la narratologie dans l'enseignement de l'écriture a conduit à l'émergence des exercices et des tâches proposés aux élèves. On cite par exemple les exercices de complèment de textes: on peut par exemple demander aux élèves de compléter un récit par la situation initiale qui manque. (Pour des fins didactiques, il arrive que l'enseignant découpe le récit original et propose par la suite à ses élèves de le compléter par la partie qu'il a supprimée.)

Un autre type d'activités est proposé aux élèves c'est celui des puzzles et le changement de narrateur. Alternance de ce qu'on appelle les différentes positions du narrateur: (narrateur extérieur à l'histoire – Narrateur témoin – focalisation Zéro.....etc.).

Si on dénonce à l'enseignement traditionnel la restriction et la réduction des types de textes (intérêt porté au récit), ces théories ont permis de se référer également aux contes et aux nouvelles fantastiques marginalisées autrefois.

¹ REUTER Y, op.cit, p29.

Comme le montre le même article cité précédemment les études en narratologie ont permis une analyse approfondie de la situation d'énonciation. Avec ces études, on a pu distinguer entre le narrateur, l'auteur et le personnage et déterminer le rôle accordé à chacun d'eux. Pour cela, on précise que: *"Le narrateur n'est, en fait, qu'un rôle joué et inventé par l'auteur. Donc le narrateur narre l'histoire et l'écrivain écrit"*¹

Pour aller plus loin, on ajoute que le texte comme objet de communication possède évidemment un auteur et un lecteur explicites, mais aussi un auteur et un lecteur implicites appelés également "narrateur" et "narrataire" selon les études narratologiques le "narrataire" ou le lecteur implicite joue un rôle dans la détermination des effets attendus, programmés par le texte. Il n'a pas d'existence réelle que dans l'imagination de l'auteur dit explicite. Vincent Jouve explique :

*"A la suite de l'analyse du destinataire on peut théoriquement mettre au jour les réactions du <<lecteur réel>> c'est-à-dire le sujet biopsychologique qui tient le livre entre ses mains, lors de sa lecture du texte."*²

4-4-1-L'interprétation des œuvres :

Elle s'effectue selon différents modèles: le modèle sémiotique, le modèle sémiologique et le modèle sémio-pragmatique.

- **Le modèle sémiotique :**

La "sémiotique narrative" dite aussi : Greimassienne. Cette perspective se préoccupe des structures de l'histoire qui composent le récit. Elle se base sur deux pôles d'analyse: le premier concerne les actants, il est appelé schéma actantiel (cité en haut). Ce dernier permet d'assurer le

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Narratologie>.P2

² -Idem, P 02

fonctionnement du récit. Le second ou rôle thématique, s'intéresse au sens et aux valeurs véhiculés par l'acteur.

Sur le plan du contenu, l'histoire est définie ainsi :

*"Un enchaînement d'actions prises en charge par des auteurs. Par définition, l'acteur est l'instance chargée d'assumer les actions qui font fonctionner le récit. En effet, il ne peut y avoir de récit sans action."*¹

A la fin de ce modèle, on assure qu'une histoire ne peut être significative sauf si l'analyse des deux pôles (actantiel et thématique) se fait en parallèle.

- **Le modèle sémiologique :**

L'étude d'un aspect ou d'une composante du récit selon le modèle du signe linguistique, relève de l'approche sémiologique. Autrement dit, l'analyse de cet aspect s'effectue en rapprochant les caractéristiques du signe linguistique. Pour être plus précis, l'exemple du " personnage" pris comme le signe du récit illustre le modèle. L'application de cette approche donne lieu à la catégorisation suivante des personnages du récit :

- Les personnages référentiels
- Les personnages embrayeurs
- Les personnages anaphores.

- **Le modèle sémio pragmatique :**

Cette approche apparaît dans les travaux réalisés par Umberto Eco dans " Lector in fabula (1985), Selon elle, on étudie le "personnage" en tant qu'"effet de lecture", en termes plus simples, la façon de narrer une histoire par un narrateur, le mode de présentation, la mise en scène, toutes ces indications constituent des facteurs qui amènent le lecteur à construire une

¹ -Ibid, P

image et une représentation quelconque du personnage. Dans une autre analyse, et selon la même approche, Vincent Jouve énumère trois types de lectures:

- a- Un personnage peut être conçu comme un instrument textuel.
- b- Une allusion de personne.
- c- Un prétexte à l'application de telle ou telle scène.

Une autre dénomination est accordée à ces trois lectures : l'effet – personnel, l'effet personne et l'effet prétexte.

-Les actions :

En revenant aux actions, on aborde le rôle du schéma quinaire, Paul LARIVAILLE explique que dans toute œuvre littéraire, l'histoire se résume selon un schéma quinaire. Cet auteur présente le schéma quinaire de la manière détaillée suivante:

- Avant – Etat initial – Equilibre.
- Provocation – Détonateur – Déclencheur.
- Action.
- Sanction – conséquence.
- Après – Etat Final – Equilibre.

Autres aspects du récit :

Dans le même article et suivant la perspective de la narratologie, Gérard Genette présente une analyse qui concerne : le temps de narration – les moments narratifs – les différentes focalisations ou positions du narrateur.

4-4-2-L'analyse de GENETTE

▪ **Les temps de la narration :**

D'abord, Gérard Genette insiste sur la nécessité d'établir la distinction entre ce qui appartient au domaine de la narratologie .On Parle ici de ce qu'elle appelle : temps de l'univers représenté et les temps du discours.

Pour interpréter ce schéma, il faut analyser le temps du récit selon cette conception narratologique : on distingue plusieurs classifications temporelles : la durée, l'ordre, la fréquence...etc.

Commençons par l'ordre du récit ou des événements, on cite la " rétrospection" des faits; l'ordre peut être aussi " chronologique" (ou linéaire) ou non ("anachronique"). La période temporelle occupée par un événement est appelée la durée. Lorsque un fait marque une répétition, ce nombre de fois constitue la fréquence.

Toujours concernant le temps du récit, on peut citer les concepts narratifs suivants : l'ellipse – le sommaire, la scène et la pause.

▪ **Les moments narratifs :**

L'auteur passe en revue quatre moments différents dans la narration (ultérieur – simultané – antérieur et intercalé).

- Les focalisations:

Un autre aspect du récit permet de mener une analyse du texte en s'interrogeant sur les différentes positions d'un narrateur. A partir de quel angle celui-ci raconte-il l'histoire? On distingue les quatre points de vue suivants:

- Narrateur extérieur à l'histoire ou focalisation externe.
- Narrateur intérieur à l'histoire ou focalisation interne

(Narrateur personnage).

- Narrateur omniscient ou focalisation Zéro : le narrateur possède tout le savoir (les informations). La coexistence de ces trois modes dans le même récit est possible.

Si nous avons parlé en détail de ce courant, c'est pour montrer que les théories du récit et les études analytiques qui se sont effectuées en son domaine ont contribué à la compréhension de la composition de celui-ci. Chose qui facilite aux élèves la tâche de la production de ce type de texte . On a compris alors que les autres types nécessitent des études similaires.

4-4-3- Les limites de la narratologie:

En passant en revue les limites des théories de la narratologie, Reuter explique que la focalisation sur le récit a perduré sur le champ de la didactique et les études sur les autres types de texte n'ont eu leur occasion que plus tard.

De même, il y a eu une centration sur la forme écrite du récit tout en passant sous silence son fonctionnement à l'oral. De surcroît, concernant le sujet de l'évaluation et malgré la dimension textuelle et la centration sur l'organisation textuelle des récits, l'ancienne forme de l'évaluation persiste toujours. Les enseignants s'intéressent au code linguistique: leurs remarques ne portent que sur le niveau de la phrase tout en marginalisant les progrès réalisés par les élèves en ce qui concerne la construction ou la fabrication du texte. Cela les démotive évidemment et les met en situation d'étonnement.

Ce constat nous pousse à poser les questions suivantes: Qu'est ce qu'un bon écrit? Quelles sont les conditions de validité de tel ou tel produit? Les apprentis -scripteurs n'ont-ils pas le droit de saisir les attentes professorales de leurs écrits?

(Les réponses à ces questions seront portées au fur et à mesure du travail.)
Pour conclure, on ajoute que Reuter pense que la narratologie pourrait servir le mieux à l'enseignement de l'écriture si elle se nourrit par d'autres courants ou propositions. Un travail complémentaire entre les différentes propositions serait indispensable et utile.

Conclusion:

Nous avons décrit dans ce chapitre les éléments de base sur lesquels repose l'enseignement traditionnel de l'écriture qui s'effectue selon un modèle fixe où la langue occupe la quasi –totalité de l'espace et des efforts institutionnels .Nous avons également noté qu'à l'intérieur de cet espace , il y a eu quelques tentatives d'innovation qui n'ont eu l'occasion d'être mises en application que plus tard .Aujourd'hui , il faut reconnaître le rôle capital qu'elles ont joué dans les nouvelles réformes pédagogiques

Deuxième chapitre

**Les apports théoriques interdisciplinaires et
les principes de la formalisation et de la
didactique de l'écriture**

II -1-Les apports théoriques interdisciplinaires:

Loin de l'enseignement et des cadres institutionnels, plusieurs recherches faites dans différentes sciences ont apporté beaucoup d'éclairages à la pratique de l'écriture. Les stratégies adoptées par les scripteurs et les différentes étapes de la construction des textes sont dévoilées grâce aux avancées de ces recherches.

- Les études psycho cognitives et psycholinguistiques de l'écriture.
- Le rôle de l'anthropologie et de l'histoire.
- Le rôle de la sociologie et de l'ethnologie de l'écriture.

II-1-1-Les études psycho cognitives:

Contrairement à l'ancienne conception de l'enseignement de l'écriture qui se caractérise par la centration sur le texte en tant que produit fini, un courant de recherche appartenant à la psychologie cognitive rend compte de la pratique du sujet scripteur. Il explique et explicite le processus d'écriture en mettant l'accent sur les différentes étapes qui le composent.

On reprend ici les termes de Silvie Plane pour définir la psychologie cognitive. C'est une discipline qui se préoccupe de "*l'étude des processus mentaux qui entrent en jeu dans le traitement de l'information sensorielle ou symbolique.*"¹

Il s'agit évidemment d'une mission délicate mais qui a pu apporter des éclaircissements quant à la pratique scripturale, notamment sur les stratégies adoptées par les scripteurs.

¹ - PLANE S, Didactique et pratiques d'écriture : Ecriture au collège, Ed. NATHAN, Paris, 1994, P41.

Cette étude s'effectue en faisant appel à d'autres disciplines telles que : la linguistique, la logique, et l'intelligence artificielle. Cette collaboration a pour but une meilleure interprétation des observations qui concernent les stratégies des scripteurs lors de la réalisation de la tâche demandée (la production de l'écrit).

En déterminant l'objectif des études en psychologie cognitive Sylvie PLANE explique en précisant qu'il s'agit de: "*Rendre compte des mécanismes particuliers et d'étudier l'effet du contexte et de la nature des tâches sur le processus de traitement.*"¹

Pour atteindre cet objectif, il fallait également préciser les dispositifs et les moyens qui permettent de parvenir à de bons résultats .Les chercheurs procèdent à une méthode de travail spécifique comme le montre ici, Sylvie PLANE : "*A cet effet, une méthodologie spécifique et des dispositifs d'observation très rigoureux ont été mis au point; ils comportent des expériences reposant sur des simulations, suivies de l'analyse des protocoles individuels et du traitement statistique des données recueillies notamment au moyen d'enregistrements sur vidéogrammes.*"²

Ce qui a donné à ce travail la spécificité c'est, en plus des études descriptives et des expériences, c'est la technique des protocoles. Une technique qui repose sur l'observation, en direct, des scripteurs préoccupés par l'écriture.

1-1-1-Les différents moments de la production :

Après avoir observé et interprété les attitudes des sujets scripteurs au moment de la rédaction, les chercheurs ont abouti à décrire, en détail, les différents moments de la production.

¹- Idem, P42

²- Ibid., 42

- **La planification :**

REUTER voit que les opérations de planification sont relatives à la visée du texte .Elles répondent aux questions suivantes : Pour quoi écrire? Et pour qui?

Comme son nom l'indique : c'est l'établissement d'un plan-guide qui facilite la production .Reuter divise ces opérations de la manière suivante:

- a- Les opérations de conception = préparer ses idées.
- b- Les opérations d'organisation = mettre on ordre ses idées.
- c- Le recadrage = adaptation des idées avec le destinataire.
- d- La préorganisation = le sujet peut débiter par une prise de notes.

En accord avec ce que dit REUTER de la planification, c'est-à-dire qu'elle nécessite une recherche des idées, leur organisation et leur adaptation avec le destinataire; Michel Fayol ajoute un point très important, en disant que malgré toutes les informations que possèdent les chercheurs en ce domaine, la gestion de planification de la part du sujet scripteur échappe au chercheurs et elle apparaît toujours floue, car ils n'arrivent pas a expliquer comment s'effectue réellement l'articulation de ses composantes .

Michel FAYOL parle de deux moments de la planification :

Tout d'abord ; le sujet scripteur commence la collecte des données par une sorte de mise à jour des idées ou des informations à partir de son répertoire personnel, ou par la recherche du contenu de sa production ailleurs.

Ensuite et après le contenu conceptuel, le manque qui apparaît et que le scripteur le prend en charge constitue le deuxième moment de la planification .En parlant des contraintes liées à la planification, Fayol cite celles relatives aux types de textes .Il précise que le scripteur n'arrive pas à récupérer ses idées; le cas par exemple des textes descriptifs et

argumentatifs contrairement au texte narratifs dont la récupération se fait facilement et dans une suite chronologique des événements.

- **La mise en texte:**

Cette étape n'est pas indépendante de la première. La langue et le contenu conceptuel posent des problèmes propres, pour chacun, même s'ils sont très relatifs dans la réalisation du produit " texte".

Reuter dit que la mise en texte ou la textualisation concerne la gestion des difficultés et des contraintes textuelles locales et globales en parallèle.

Michel Fayol expose les problèmes de la mise en texte en les attribuant à trois niveaux: lexicale, syntaxe, les formes verbales et la ponctuation.

-Lexique:

Un domaine peu travaillé. Contrairement à l'oral qui fait appel à un vocabulaire simple et répétitif, à l'écrit on a tendance à bien choisir ses mots (en vue d'un style raffiné). Le scripteur cherche à utiliser des mots dont l'utilisation est rare. Et cela pose un autre problème : celui de l'orthographe qui constitue une charge cognitive sur le scripteur car elle capte une part importante de son attention.

-La syntaxe:

En faisant toujours la distinction entre oral / écrit, l'auteur insiste sur la complexité de l'écrit. Les contraintes syntaxiques sont dues selon Fayol à deux facteurs:

La première catégorie est relative aux conditions d'énonciation .C'est à dire, l'absence d'interaction entre le scripteur et le destinataire .L'écrit a ses propres conditions d'émission et d'énonciation.

La deuxième concerne la langue française et l'intervention de la norme qui privilégie certaines formes syntaxiques sur d'autres. Du point de vue de

la norme, on préfère l'usage des phrases complexes ce qui est difficile pour les élèves.

-Les formes verbales et la ponctuation:

La multiplicité des aspects textuels complique le statut de l'écrit. Ajoutons aux contraintes citées préalablement d'autres qui concernent les formes verbales et la ponctuation.

Commençons d'abord par les formes verbales et sans entrer dans les détails, le degré de difficulté posé par cet aspect textuel varie selon les différents types de textes. Autrement dit, les textes ou les types qui appellent l'emploi de présent posent moins de problèmes et attirent moins l'attention des élèves. Ceux-ci éprouvent des difficultés avec le récit. (Concordance des temps).

Michel FAYOL, en parlant de ce type de contraintes dans la mise en texte affirme l'impossibilité d'exclusion d'erreurs dans cette étape de la production chez les élèves, puisque les productions (première version) d'adultes n'échappent pas à ces erreurs. D'où la nécessité d'un autre moment ou occasion pour améliorer la production en fonction des critères textuels.

FAYOL nous présente la définition de la ponctuation selon Nina CATACH: *"la ponctuation est un micro système linguistique très simple.* "Il ajoute que les élèves ne trouvent pas de difficultés pour acquérir les différentes formes des marques mais le problème se pose au niveau de l'usage de ces signes dans une suite d'événements ou de phrases.

¹ -FAYOL.M : «La production du langage écrit. », In DAVID.J/ PLANE.S, L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Ed PUF, Paris, 1996, P 30

On remarque dans les productions d'enfants qu'ils utilisent les signes de ponctuation de manière très systématique. C'est-à-dire, la présence de la ponctuation se manifeste à la fin de chaque phrase.

L'auteur renvoie les erreurs de ponctuation à la charge cognitive sur l'élève au moment de la production. Autrement dit, toutes les recherches ont montré que la pratique scripturale est complexe, de ce fait, la gestion de toutes les dimensions textuelles constitue la pierre de touche de la rédaction. L'attention de l'élève se trouve occupée par plusieurs tâches, c'est la raison pour laquelle il n'arrive pas à donner au sujet de la ponctuation le peu d'attention qu'elle mérite.

Fayol justifie les erreurs de la ponctuation chez les enfants par leur concentration sur le contenu conceptuel : *"Lorsque la charge de la gestion devient trop importante, les enfants comme les adultes ne peuvent plus gérer la totalité des dimensions et à juste raison, ils tendent à privilégier la plus importante, celles des idées."*¹

La difficulté de la gestion des différentes dimensions de l'écriture pousse Michel Fayol à penser qu'il est nécessaire de *"Se donner des étapes de la production avec des phases consacrées aux idées, d'autre à la textualisation et d'autres encore affectées aux retours en arrière, nécessaire pour procéder à des mises au points."*²

- **Retour sur le texte et la mise au point finale :**

Michel Fayol a montré que la particularité des problèmes posés par la production écrite, sont relatifs à son caractère différé (la méconnaissance du niveau, des attentes et des attitudes du destinataire).

¹ -Idem, P 32

² - Ibid, P 32

Il ajoute que l'incapacité de gérer toutes les dimensions de l'écriture simultanément par les élèves cause l'apparition de leurs erreurs au niveau de la mise en texte. Ce qui exige un nouvel espace pour la révision et l'amélioration du produit. Ce retour sur le texte permet aux élèves de détecter leurs erreurs (seul ou en compagnie de leur maître).

REUTER présente la subdivision suivante de l'étape de la révision:

D'abord, l'élève relit son texte de manière critique. Ensuite, il vérifie les carences de toutes natures. Enfin, il procède à la mise au point finale.

Théoriquement, cela apparaît banal en revanche, sa réalisation matérielle compte beaucoup pour l'élève. Est-il capable vraiment de détecter ses propres erreurs? Quelle résolution possible et logique devons-nous lui proposer

Nous allons répondre à ces interrogations en revenant aux propos de Michel Fayol encore une fois. Ce dernier nous explique comment les chercheurs américains (L.Heverly et A. Piolat 1990) après avoir mené une étude en ce domaine pendant six ou sept ans se sont heurtés à une réalité décevante .Il renvoient les raisons de cette déception à deux constatations: la première c'est la rareté des retours effectués sur le texte .La seconde c'est que ces retours ne sont pas toujours efficaces.

L'amélioration et le développement du texte sont conditionnés par des opérations délicates pour l'élève. La première opération c'est la détection des carences. Elle représente une difficulté non négligeable et susceptible d'analyse:

"Nous le savons tous: nous n'arrivons pas à" voir" nos propres erreurs sauf si ce sont des erreurs de surface, et encore. C'est que lorsque nous lisons ce que nous venons de produire, les concepts activés par les mots ce sont ceux que nous avons déjà en mémoire. Nous ne pouvons donc que difficilement comparer les concepts énoncés effectivement aux

concepts que nous aurions pu énoncer, car cela nécessite de notre part de disposer simultanément deux représentations."¹

La difficulté réside dans l'impossibilité de dissocier ces deux représentations, qui l'une porte sur le texte et l'autre sur ce que le scripteur veut dire. Une constatation très importante est citée à ce propos: un écart temporel entre le moment d'écriture et celui de la lecture (pour la réécriture) est bénéfique pour faciliter la comparaison et la détection des erreurs.

La deuxième opération c'est l'incapacité de diagnostiquer l'erreur détectée. Cela nécessite un niveau très élevé du scripteur. La troisième opération c'est se servir des outils appropriés pour résoudre ces problèmes. Après cette analyse, nous affirmons qu'il ne faut pas qu'on abandonne cette perspective mais, au contraire, il est indispensable de fournir aux élèves les outils qui leur permettent de dépasser les difficultés rencontrées pour arriver à l'amélioration en question.

II-1-2.L'apport de la génétique textuelle :

Si la psychologie cognitive nous a permis de construire une vision détaillée sur les stratégies d'écriture employées par les scripteurs afin de modéliser les productions écrites, la génétique textuelle au contraire, met en évidence la dynamique des textes d'auteurs, leurs brouillons et leurs ratures.

La didactique de l'écriture a pu tirer profit des recherches en génétique textuelle. Il s'agit d'un courant de recherche qui constitue une prolongation des études philologiques.

¹ -*Ibid*, p34.

Au départ, les études se sont concentrées sur les œuvres littéraires non seulement en tant que réalisations achevées et publiées, mais aussi le processus de la scription a connu sa part d'étude, de description et d'analyse. On peut dire donc qu'elle se préoccupe d'étudier la genèse des textes et des œuvres tout en mettant l'accent sur les modifications apportées sur le texte avant son état final.

Ses études minutieuses ont permis d'ouvrir des pistes passionnantes pour l'enseignement de l'écriture. Nous citons encore deux points très importants évoqués par Almuch GRESILLON .Elle parle de deux conceptions métaphoriques de l'écriture:

- Métaphore " organiciste" qui présente l'écriture comme un produit qui connaît une "naissance" un " accouchement", une conception qui donne l'impression que l'écriture se fait en un seul coup : un acte naturel.
- Métaphore " constructiviste" qui considère que l'écriture est un processus qui nécessite un travail, un atelier : un produit qui se fabrique.¹

Elle a cité également l'intérêt des outils, des supports employés pour écrire, elle montre qu'à travers l'analyse minutieuse des brouillons et des ratures on a pu repérer des catégories d'opérations que le scripteur adopte pour mener son travail jusqu'au bout .Des opérations telles que : l'ajout, la suppression, la modification, la substitution et la permutation.

L'étude des opérations mises en œuvre et des transformations qui en résultent; mène à des hypothèses différentes concernant le fonctionnement de l'écriture et celui de la réécriture.

¹ - REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, E S F, Paris, 2002, p44.

1-2-1.L'analyse génétique : Des œuvres littéraires aux copies des élèves :

La transposition de l'idée directrice de ces recherches, qui se représente par la revalorisation des avants textes d'auteurs, vers le champ de la didactique revient à l'initiative prise par Claudine Fabre. Elle a pris en charge, au moyen d'outils offerts par ce courant, l'analyse des copies des élèves en considérant leurs ratures comme des traces de réflexion.

Elle soumet sous contrôle les copies des élèves en montrant que les opérations suivantes: le remplacement (très fréquent), l'ajout (indice d'amélioration), la suppression et le déplacement (difficiles à gérer) sont pratiquées différemment selon le niveau de la scolarité.

Cette perspective permet de rendre compte de trois points importants :

- Les transformations peuvent accéder à des niveaux plus compliqués que ceux de l'orthographe et de lexique.
- Les débuts des textes sont plus concernés par les changements.
- Les ratures et leur organisation se font en relation avec les types de textes.

Reuter, en parlant des bienfaits de ce courant dans le champ de la didactique, cite quatre constats très importants sans détailler les choses, ce courant a permis de:

- Comprendre la psychogenèse de l'écriture.
- Comprendre les stratégies scripturales des apprenants.
- Comprendre l'importance du temps de la réécriture.
- Comprendre la nécessité de centrer le travail sur certaines parties (plus compliquées) du texte.

Enfin, en parlant des représentations des apprenants sur l'écriture, on peut dire qu'exposer aux élèves les avants textes d'auteurs (des grands

écrivains), avec leurs ratures, leurs tentatives de modification et d'amélioration, exclut la fausse image de l'écriture qui est considérée comme un don.

1-2-2 -Les brouillons comme objet d'étude et outil d'apprentissage d'écriture: Quel enjeu?

Il est connu que la didactique du français et notamment celle de l'écriture avait comme centre d'intérêt les contenus pédagogiques ou le savoir théorique. Mais biens après les années quatre-vingts, tout l'intérêt est orienté vers les sujets (élèves) et spécifiquement vers leurs pratiques. Il y a eu changement de perspectives et même de représentations vis-à-vis de la pratique scripturale. Le maître ne se voit pas comme le seul qui détient le savoir en classe .De plus, le constat suivant : l'acquisition des sous systèmes de la langue ne mène pas à une maîtrise de l'écriture ; est devenue une conviction. La préoccupation majeure de l'enseignant c'est la sensibilisation des élèves des différents aspects ignorés de la pratique scripturale, tels que : la situation de production, l'énonciation scripturale, la compétence d'écriture, le rapport à l'écriture...etc.

De ce fait, on peut dire que les recherches en génétique textuelle ont tenté de confirmer que :

*"Pour les élèves comme pour les écrivains, écrire n'est pas seulement une question de savoirs linguistiques, mais aussi un désir, de projet et d'équilibre à inventer. "*¹

¹ FABRE-COLS Claudine, « L'usage didactique des brouillons », in La génétique textuelle, Travaux. Recherches, Article disponible sur le site:http://crdp.ac-reims.fr/ressources/lib/dt124_sommaire.htm,p2

1-2-3.Les représentations des brouillons avant les recherches en génétique textuelle:

Le changement de perspectives a conduit au changement des représentations des brouillons, considérés autrefois comme des signes d'incapacité et de maladresse, comme le montre ici Claudine Fabre :

*"Les notes et essais préparatoires n'ont en général pas d'existence didactiquement reconnue, les brouillons sont cachés et dépréciés, considérés comme des preuves de maladresse et d'incompétence. "*¹

Une autre représentation de l'écriture concernée par ce changement, c'est celle qui permet de penser que: *" Tout se passe alors comme si " bien" écrire revenait à trouver immédiatement une version achevée : la dimension du temps, les transformations permises par cette dimension, ne sont pas encore perçues comme essentielles à l'écriture"*²

Vu l'éclaircissement fourni par les études en génétique textuelle, le statut des brouillons et des essais des élèves connaît une valorisation officielle. L'institution scolaire a recommandé cette phase de relecture et de réécriture par les élèves de leurs propres productions. Ainsi les ratures sont considérées comme des signes d'amélioration du produit et de développement de la compétence scripturale des élèves .Claudine Fabre ajoute que l'écriture et la réécriture sont considérées comme deux aspects d'une même activité grâce à ce courant de recherche. De son côté Reuter voit que :

"La réécriture se comprend à la fois comme objectif, dans la mesure où apprendre à écrire implique d'apprendre à réécrire, et un outil

¹ -Idem, P 02

² -Ibid, P 03

*d'intervention, au service non seulement du scriptural en langue maternelle, mais aussi des apprentissages dans toutes les disciplines."*¹

1-2-4. Tableau comparant les différentes représentations de l'écriture et des brouillons:

L'écriture et ses représentations avant les années 80	L'écriture et ses représentations après les années 80
<ul style="list-style-type: none"> - ce qu'on évalue c'est le produit fini. -les brouillons des élèves sont dissimulés. -les ratures sont considérées comme des signes d'incapacité→ conduites négatives. - L'écriture est un "don". - Les savoirs linguistiques sont suffisants pour la maîtrise de l'écriture. - Une production "mal" écrite appartient à un élève faible. - Les élèves se trouvent désespérés, ils méprisent l'écriture car ils sont considérés comme coupables. 	<ul style="list-style-type: none"> - la découverte des différentes étapes de la scription. - La reconnaissance de l'écriture comme un processus. - Le changement du statut et des fonctions de l'évaluation. -Les ratures, les modifications, les suppressions sont des signes d'améliorations et de développement de la compétence scripturale. - Une production "mal" écrite appartient à des élèves "en difficulté". - La réécriture traduit une attitude de recherche, c'est la raison pour laquelle elle est valorisée. - Les élèves et les adultes se trouvent stimulés, motivés, encouragés et audacieux car cette perspective (la réécriture) les déculpabilise. - Reconnaître la subjectivité du scripteur grâce aux marques énonciatives.

¹ - FABRE-COLS Claudine, L'usage didactique des brouillons, in La génétique textuelle, Travaux. Recherches, Article disponible sur le site:http://crdp.ac-reims.fr/ressources/lib/dt124_sommaire.htm,p2

II-1-3. L'apport de l'anthropologie et de l'histoire :

Une autre contribution s'ajoute aux précédentes. Celle de l'anthropologie et même de l'histoire. L'étude est menée par Jack GOODY. Il a bien montré que l'écriture est loin d'être considérée uniquement comme une simple technique. Les fonctions de l'écriture ¹ sont multiples et elles peuvent atteindre des domaines différents. L'écriture est à l'origine de nombreux changements qui affectent la vie des individus, leur culture, leurs relations entre eux et leur conception du monde. Certaines de ces fonctions ont été passées en revue par Reuter:

L'écriture peut faire, distancier, analyser la parole, la langue et les savoirs qui étaient auparavant, dans les cultures orales, confondues avec les situations et les personnes. On peut modifier son discours non seulement par ajout mais encore par suppression, substitution ou permutation. On peut fixer, stocker, critiquer les savoirs comparer les éléments; classer, schématiser, reproduire à l'identique; on peut distinguer les unités de la langue et codifier les discours, on peut décomposer et autonomiser les savoirs et les communiquer à distance ou les enregistrer à plus grand nombre par l'école. ²

L'institution scolaire et l'écriture sont deux éléments indissociables. Loin de l'école, l'écriture assure son rôle également dans d'autres institutions (L'état – l'administration).

Tout ce foisonnement de relations et de dimensions de l'écriture doit être pris en compte par la didactique de cette discipline car, il constitue un

¹- Voir : HALTE J F, PETITJEAN A, Ecrit, écriture, école et société, Pratiques, N° 26, 1980,P.03 -23

² -REUTER.Y, op.cit, P 46

fond théorique sur lequel elle peut se baser pour construire ses fondements et assurer son développement.

A l'heure actuelle, tout le monde a constaté que l'écriture s'est échappée de son champ restreint pour s'épanouir et être polyvalente .ce caractère a entraîné une représentation négative: la baisse du niveau chez les écoliers (apprenants).

Les gens ne cessent pas de parler de la baisse du niveau dans toutes les disciplines mais surtout en écriture. Reuter, qui n'est pas tout à fait d'accord avec ce constat, affirme que les exigences de la vie sociale, à notre époque, sont à l'origine de cette représentation. Celles-ci revendiquent un niveau très élevé de maîtrise de l'écriture et dans toutes les situations possibles. Cette revendication doit être assumée avant tout par les écoliers. Afin de motiver d'avantage ces derniers, ils doivent être conscients de la valeur de l'écriture et aux rôles qu'elle a joués à travers les époques et à ceux qui lui restent à accomplir. Alors le rapport à l'écriture n'est plus le même qu'auparavant, (que ce soit à l'école ou au sein de la vie sociale).

Finalement, une autre dimension de l'écriture doit être citée pour marquer son développement: Celle du côté matériel par exemple, le remplacement du papiers par les machines à écrire concernant les supports, et celui de l'ancienne plume par les plumes métalliques, concernant les outils.

II-1-4: .La sociologie et l'ethnologie de l'écriture

Dans le domaine de la sociologie et de l'éthologie, les recherches sur la lecture ont précédé celles de l'écriture .Cela est justifié par différentes causes:

Tout d'abord, malgré la valeur accordée à l'écriture par rapport à la lecture dans la société, celle-ci selon l'échelle des priorités sociales, est vue

plus fondamentale que l'autre. Encore, une raison politique voire même économique exige la réduction de la production des écrits et une augmentation de la consommation. En plus des dimensions culturelles et épistémiques explicitées par les travaux de l'anthropologie et de l'histoire; ceux de la sociologie et de l'éthologie parlent de la surabondance et de la diversification des écrits. Dans la vie privée, on peut, par exemple, écrire des lettres à nos proches, des journaux intimes...etc. Dans les milieux professionnels, on cite les courriers administratifs ou électroniques, les formulaires de sécurité sociale, les notes de service...Etc.

1-4-1.Ecrit et composition populaire:

- **Les différences selon l'âge :**

Ces recherches montrent que les jeunes, en les comparant avec leurs aînés (les adultes) ne manquent pas d'intérêt pour l'écriture. Ils ont même leurs propres occasions d'écriture. L'école leur offre ces occasions: correspondance des lycéens, journaux intimes, journaux des établissements, poèmes ... etc.

- **Les différences selon le sexe :**

Généralement les femmes sont plus accoutumées avec l'écriture. Elles sont chargées d'accomplir cette mission comme le montre D. Bourgain : "*Il existe d'abord, dans toutes les classes sociales, des constances dans le choix des scripteurs: c'est le plus souvent la femme, vestale de la famille, qui est chargée d'écrire et de gérer les relations épistolaires familiales ou amicales.*"¹ .Les hommes la trouvent ennuyeuse néanmoins, certaines pratiques sont réservées aux hommes telles que : les feuilles d'impôts le carnet de bord... etc.

¹ -Halté.J.F et André Petit jean, op.cit, p5.

▪ **Les différences selon les classes sociales:**

L'écriture est pratiquée différemment selon les différentes catégories sociales (les chefs d'entreprises, les cadres, les travailleurs dits de "bas niveau"). Dans les milieux professionnels, l'écriture est rarement pratiquée on peut parler d'un refoulement chez toutes les catégories citées. Certains, les cadres, justifient ce refoulement par l'absence de véritables occasions d'écriture. D'autres disent que l'objectif visé par les pratiques scripturales dans leur milieu est fort restreint (c'est le cas des directeurs et des chefs d'entreprises). Le type d'écrit est inhérent au statut du destinataire: "*Donner un ordre et informer des avis techniques vers le haut de la hiérarchie*"¹. Quand aux ouvriers moins qualifiés, ils se dérobent complètement de la mission d'écriture.

1-4-2. La maîtrise de l'écriture et les représentations :

Bien qu'il existe des différences dans l'utilisation de cette pratique (thème et fréquence), elle est considérée comme difficile, fatigante et ennuyante pour la majorité des membres de la société. Maints sont les facteurs qui influent sur l'image de l'écriture chez les élèves, de ce fait, ceux-ci doivent être pris en compte par les didacticiens.

On ne peut pas parler d'une maîtrise parfaite de l'écriture, mais son amélioration, au fur et à mesure du temps et des niveaux de la scolarité, est fort possible. C'est la raison pour laquelle, les gens recourent aux écrivains publics lorsqu'ils se trouvent bloqués face à tel ou tel type d'écrit.

Quels sont les obstacles que rencontrent ces gens ? Et pourquoi ce refoulement vis-à-vis de cette pratique?

¹ -Idem, P 04

Michel DABENE, pour parler d'obstacles inhérents à l'écriture et justifier le refoulement, met en lumière un élément ou un facteur primordial qui entre en jeu dans la pratique scripturale : celui de "l'insécurité scripturale". (Cette notion est transférée des travaux de W. LABOV sur l'oral) .Pour quelles raisons on souffre et on se trouve en insécurité devant la pratique scripturale? Quels sont ses effets sur les élèves?

La prise en compte de cette composante ouvre des voies à la didactique de l'écriture et joue un rôle très important dans la détermination d'objectifs visés à chaque niveau de la scolarité. Elle a poussé également, et ça c'est très important à repenser les pratiques de l'évaluation qui dominaient l'enseignement traditionnel.

Ces recherches ont montré que l'écriture est une pratique qui n'est plus à l'abri des représentations, d'affects et de valeurs. Dominique Bourgain va dans le même sens lorsqu'elle établit un rapport entre l'enseignement de l'écriture à l'école, la référence aux textes littéraires et les exigences de la norme linguistique.

Voici un constat présenté à la suite de ses travaux.

Chez les gens qui exercent des métiers (travaux manuels) le sentiment d'insécurité est fort remarquable. Ils se trouvent très attachés aux normes syntaxiques et orthographiques et perdent de vue la globalité du texte.

Bien au contraire, les diplômés et les intellectuels manifestent moins d'intérêt à ses aspects par rapport à la visée communicative du texte et se sentent plus en sécurité que les autres.

De tous ces travaux conjugués, il apparaît que la prise en considération des positions des scripteurs, de leurs intérêts, de leurs frustrations et de leur vie psychique est devenue chose urgente pour la didactique de l'écriture qui doit prendre en charge les apprenti-scripteurs et présenter des résolutions aux obstacles et aux problèmes qu'ils rencontrent.

▪ **La matérialité de l'écriture:**

Le temps et le lieu jouent un rôle très important dans la scription. L'écriture diffère selon ces deux facteurs .L'écart temporel qui existe entre le moment de la scription et celui de la réception lui accorde un caractère différé .Les supports et les instruments employés par les scribeurs amènent également à des écrits variés.

▪ **La réception des écrits :**

Concernant la question du destinataire analysée par plusieurs courants de recherche, les études de la sociologie et de l'ethnologie, en affirmant son importance parlent du statut (privé, public, commun ou non) du destinataire qui conditionne l'écriture.

1-4-3. Les fonctions de l'écriture :

Il apparaît que cet élément est d'une grande importance. Cela se justifie par sa prise en compte par plusieurs travaux de recherche, entre autres la sociologie et l'éthologie, qui affirment, tous, que l'écriture dépasse le stade d'une simple technique comme le prouve ici Reuter " *Cette dimension rappelle constamment que l'écriture est une pratique psychosociale qui dépasse de loin une approche en termes de techniques ou d'opérations abstraites*"¹

Cette vision est illustrée par une étude qui s'est occupée de la vie des scribeurs (biographie ou autobiographie réalisée en classe ou même en formation d'adultes). Cela permet de motiver les scribeurs et les impliquer dans cette pratique.

¹ -REUTER.Y, op.cit, P 51

En relation avec les fonctions de l'écriture, Reuter cite trois points qui lui apparaissent importants :

- Quand le scripteur prend en charge la relation de sa vie, il devient agent de son action, ce qui lui facilite la tâche. De ce fait, il pourrait découvrir ses propres lacunes et améliorer ses compétences.
- Ce même scripteur gère différentes fonctions de l'écriture pour des fins qu'il précise lui-même en interpellant telle ou telle fonction pour développer la scription.
- Cette gestion lui offre des occasions pour articuler le psychologique et le social.

Cette étude peut mener au résultat suivant: *"l'attention portée à la biographie et les autobiographies suscitées représentent des instruments indispensables pour comprendre ce qui aide ou freine l'accès à l'écriture, ce qui modèle les représentations et les pratiques"*¹.

Ce courant de recherche tend à intégrer les scripteurs au monde dans lequel ils vivent via les différentes formes de la pratique scripturale. Celle-ci montrent bien que l'acte d'écrire est vraiment complexe et qu'il exige l'articulation de plusieurs domaines (le cognitif, l'affectif, le moral...etc.) Cette articulation constituerait une source de tensions qui affectent sur le produit réalisé. C. B de Mimiac, Françoise Gros et Jacqueline Ruiz ont mené une étude ethnologique pour étudier les pratiques d'écriture dans deux collèges fortement contrastés. Il s'agit d'étudier les tensions.² Pour conclure, il faut noter qu'il existe encore d'autres recherches qui présentent plus d'éclairages quant à la pratique d'écriture et sa relation avec la société et les groupes sociaux.

¹ -Idem, P52

² -Voir De MINIAC C.B. (et al), Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires, Paris, ESF, 1993, P54

II-1-5.L'apport des études psycholinguistiques :

Concernant ce courant de recherche, Jean Paul BRONCKART et Bernard SCHNEUWLY, qui appartiennent à l'école genevoise, présentent une tentative de formalisation des opérations qui entrent en jeu dans la production des écrits .Leurs travaux sont fondés sur l'hypothèse suivante: *"les faits linguistiques (les classe d'unités) renvoient à des opérations articulant le langage et l'extra langage."*¹

Selon eux une combinaison s'effectue entre l'extra langage qui englobe les domaines suivants (La situation d'énonciation. /Les références théoriques ou le contenu conceptuel. / L'interaction sociale) et le langage proprement dit. Cette combinaison est perçue à l'aide des textes réalisés. Ceux-ci ont permis également d'induire des ensembles et des sous ensembles d'opérations

On peut parler d'opérations globales ou génériques qui traduisent les sous opérations en difficultés et qui doivent se résoudre en évaluant la production du langage à chaque étape.

Certes ce courant constitue un apport formidable aux recherches sur l'écriture, néanmoins on ne peut pas passer sous silence certaines de ses limites. Reuter considère que les études en psycholinguistique sont basées sur les textes en tant que domaine d'analyse et de recherche tout en négligeant un élément important: le sujet scripteur, Ses traits psychoaffectifs et socioculturels sont rarement impliqués ou contrôlés.

Enfin, la complexité de ces études rend difficile leur application sur le terrain didactique.

¹ -REUTER.Y, op.cit, P 42

II-2- La proposition de Reuter visant la formalisation de l'écriture

En se basant sur les résultats des nouvelles recherches en écriture et en mettant en évidence les éléments ratés dans son enseignement traditionnel; Reuter tente de formaliser l'écriture en explicitant toutes les composantes qui y entrent en jeu. Mais avant de parler de cette formalisation proprement dite, il évoque un certain nombre de critères ou de conditions qui assureraient sa validité.

Tout d'abord, cette formalisation doit avoir un caractère "heuristique"(caractère scientifique), Elle vise à découvrir tout ce qui a une relation avec les pratiques scripturales scolaires et extrascolaires. Contrairement au modèle traditionnel, prescriptif et dogmatique, celle-ci est pensée être analytique, explicative et mène à la compréhension des tâches demandées. Encore, cette nouvelle forme de l'écriture doit être applicable sur le terrain scolaire.

Cette formalisation qui est basée sur les acquis théoriques des différentes sciences, doit rester également "ouverte" sur toutes les études ultérieures dans le but d'intégrer tout ce qui permet l'amélioration de cette pratique et son développement.

En outre, cette formalisation doit être explicite, il s'agit de découvrir les zones d'ombre sur lesquels il faut agir pour éliminer ou au moins réduire leurs risques.

Etant donné qu'elle intègre les acquis de diverses disciplines, elle est appelée à les articuler pour arriver à réaliser un produit homogène.

II-2-1-Définition de l'écriture

Pour montrer à quel point les études menées sur l'écriture ont permis de préciser sa définition, nous présentons, en premier lieu, celle de l'ordre scriptural selon Jean PEYTARD :

*"L'ordre scriptural est celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture."*¹ Cette définition apparaît indéfinie. Par rapport à celle donnée par Reuter à la suite des recherches citées : *"L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné."*²

II-2-2-Expliciter les éléments de la définition:

Le mot pratique contient l'idée d'une action réalisée par quelqu'un .On peut dire donc qu'il s'agit d'une activité qui permet de transformer un support (papier ou écran) pour produire du sens .Toutes les études récentes sur l'écriture parlent de son caractère complexe. Son exercice implique de la part du scripteur l'articulation de plusieurs facteurs ou composantes qui entrent en jeu dans l'exécution de cette pratique. (Cognitif, linguistique, psychologique, socioculturel...etc.)

La dissociation de toutes ces composantes relève de l'impossible .Cette activité s'effectue dans une situation proposée par l'enseignant ou choisie par l'élève après une négociation ; dans un temps précis en utilisant tel ou tel support et tel ou tel outil de telle ou telle manière.

¹ - HALTE .J.-F & André Petit Jean., op.cit, p14.

² -REUTER.Y, op.cit, P 58

Une autre caractéristique très importante et qui a fait couler beaucoup d'encre récemment : l'écriture comme pratique sociale, il ne faut pas qu'elle soit restreinte et qu'elle se déroule toujours entre les apprenants et les enseignants .Nous reprenons ici les termes de Reuter:elle est "socialisée" et "socialisante". Chaque individu l'exerce selon ses apprentissages, sa vie (privée ou professionnelle)...etc. Elle n'est jamais pratiquée isolément c'est-à-dire, elle est relative à d'autres pratiques, on cite par exemple la lecture (le rapport lecture /écriture sera évoqué dans les deux derniers chapitres).

L'auteur insiste sur deux autres caractéristiques communes à toutes les pratiques:

- En premier lieu, sa maîtrise n'est jamais parfaite.
- En second lieu, elle est farcée de beaucoup de tensions.

L'écriture s'exerce à l'école ou ailleurs, elle est dite alors scolaire ou extrascolaire .Quand on dit scolaire, cela veut dire qu'il s'agit d'un moyen d'apprentissage mais aussi d'un objectif à atteindre en soi .Dans ce cas, les acteurs qui entrent en interaction sont les apprenants et les enseignants (fonctions évaluatives pour les enseignants).L'écriture est extrascolaire lorsqu'elle est exercée dans, comme les appelle Reuter, des sphères professionnelles(maisons d'édition –banques –entreprises commerciales...etc.) ou privées(écriture pour soi- pour la famille et les relations privées).

Concernant le nombre de personnes qui écrivent, on peut dire que cette pratique peut être assumée individuellement ou collectivement selon la situation et selon plusieurs exigences.

Toute pratique est, évidemment, porteuse de sens, quand on est face à des productions d'élèves, on se trouve à la recherche du sens structuré par eux,

on tente à déchiffrer leurs messages mais, l'évaluateur remarque parfois un écart entre ce qu'on voulait dire et ce que se comprend de cette communication .Cette production de sens est codifiée et doit répondre à un certain nombre de règles linguistiques .En parlant du code linguistique et de ses contraintes Reuter précise que :

"Cela doit mener à étudier les contraintes de ce mode et de ses formes d'organisation (phrase, texte, discours, genres...) sur l'écriture et aussi à analyser les formes d'interaction possibles avec d'autres modes de structuration du sens (par exemple avec l'image ou la photographie dans la presse, la bande dessinée, les albums de famille, les cahiers des lycéennes...)." ¹

Si l'auteur cite l'outil et le support utilisés c'est parce qu'il insiste sur leur influence sur cette pratique et sa maîtrise comme il le précise encore:*"C'est encore, pour être précis,désigner certaines spécificités de l'écriture(...) , certaines contraintes constitutives qui font varier les performances, les produits possibles, les modalités mêmes(on n'écrit pas de la même façon et les mêmes choses avec un stylo à encre,un stylo-bille, un crayon de bois, un ordinateur, un pinceau , une pointe...sur une feuille de brouillon , sur un papier à en-tête,sur un écran,sur un mur...) ainsi que les rapports à l'écriture."*²

De ce fait, on peut dire que Reuter insiste sur la dimension matérielle de l'écriture et sa contribution dans la réalisation de cette pratique.

Pour aller loin sur ce point, un élément sera consacré, dans le dernier chapitre, à la réécriture et le rôle de l'ordinateur ou le traitement de texte dans cette pratique.

¹ - REUTER Yves, *Op.Cit* p64

² -Idem, P 65

II-2-3.D'autres aspects de la pratique scripturale

2-3-1.La performance:

Selon Reuter l'ordre des performances concerne le texte en tant que "produit" et ses manifestations possibles .Tout comportement qui peut être observé chez le scripteur lors de la scription relève de la performance .En parlant de la performance, l'auteur cite deux sous ensembles:

Le premier sous ensemble c'est le "performé"qui englobe à son tour le texte comme version terminale et le parcours suivi par le scripteur avant qu'il réalise son produit .C'est ce que Reuter appelle "produit fini" et "produit transitoire".Ce produit transitoire concerne tout ce que fait le scripteur pour préparer son produit fini (notes prises après la documentation, les brouillons...).Plusieurs voies mènent à l'analyse du performé, les méthodes d'analyse textuelles ne manquent pas.

Le second sous -ensemble, c'est_la performance :cela désigne la manière par laquelle le sujet effectue la tâche d'écriture,ses opérations,ses choix , bref ,tout ce qui se remarque sur le comportement du scripteur pendant l'écriture ou même pendant la phase du retour sur le texte(la réécriture).

Contrairement au performé qui constitue une trace susceptible d'analyse, la performance ne peut s'analyser qu'au moyen des enregistrements audiovisuels qui procurent des observations "en direct" des opérations des scripteurs surtout lorsque ceux-ci réfléchissent à haute voix .Les performances permettent de comprendre et de cerner les difficultés rencontrées par les scripteurs et de les surmonter pendant une autre phase de l'écriture.

2-3-2.La compétence scripturale

Concernant la compétence scripturale et ses composantes l'auteur présente quatre significations:

-Elle représente tout le savoir théorique nécessaire pour la mise en place des performances .Michel DABENE propose la définition suivante:"*L'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité.*"¹

-Selon Reuter :"*Elle correspond à une coupure arbitraire dans l'ensemble du potentiel des autres compétences du sujet.*"²

-Elle concerne aussi le résultat de l'évaluation, effectuée par l'enseignant d'abord ou par le chercheur sur un plan plus général, des attitudes et des aptitudes du sujet en matière d'écriture. C'est une étude qui permet une reconstruction d'une image plus explicite du travail du scripteur, ses pouvoirs et ses carences en écriture.

Si le performé et les performances sont des matières ou des composantes observables et analysables chez le scripteur, la compétence, au contraire, relève d'un ordre non observable. Il faut noter ici que la reconstruction de la compétence est très délicate car, elle est basée sur: la déduction, les analyses des performances et des discours établis au moyen d'entretiens et de questionnaires ou d'autres outils d'analyse.

-Pour le dernier sens, Reuter décompose l'ordre de la compétence scripturale en trois sous ensembles constitutifs:(les savoirs/ les représentations, les investissements et les valeurs/ les opérations.)

▪ **Les savoirs:**

Les savoirs linguistiques et textuels, c'est tout ce qui concerne les sous - systèmes de la langue (lexique, syntaxe, orthographe...) et les aspects textuels (types de textes, types de discours, les genres...).Cet ensemble enclave une dimension très importante de la pratique scripturale qui concerne les relations entre le texte et son contexte. C'est une dimension

¹ - REUTTER.Y, op.cit, P. 66

² -Idem, P 66

pragmatique qui donne plus de sens à l'écriture. Elle prend en compte la visée communicative du texte, les interactions et les différentes situations de l'écriture.

-Les savoirs sémiotico-scripturaux qui concernent l'utilisation des signes linguistiques, en général, et plus spécifiquement les signes écrits.

-Les savoirs sémiotico-sociaux qui concernent le fonctionnement et l'usage de l'écrit au sein de la société.

-Le dernier élément de cet ensemble vise les savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

▪ **Les représentations, les investissements et les valeurs:**

Le deuxième ensemble illustre les représentations, les investissements et les valeurs inhérents à l'écriture. L'image que chacun se fait de la pratique scripturale détermine la qualité du produit fini. La valeur qu'on accorde à l'écriture varie, selon l'âge, le sexe, la classe sociale, entre appréciation et dépréciation. Il est indispensable aussi de citer quelques représentations de l'écriture ou des investissements psychiques comme les dénomme Reuter, on parle ici de l'écriture comme un don, comme un seul "jet" ou encore comme une inspiration. Toutes ces représentations, et d'autres encore, constituent des facteurs de réussite ou d'échec de l'écriture mais aussi des autres apprentissages.

▪ **Les opérations:**

Le dernier ensemble concerne les opérations mises en œuvre en écriture. Comme pour les autres ensembles, ce dernier est décomposé en quatre grandes catégories:

-Les opérations de planification –maturation des écrits:

Planifier son travail c'est tracer un but à atteindre, c'est déterminer l'usage de telle ou telle stratégie discursivo-textuelle (contenu, type de texte...etc.)

ou stratégie d'action qui concerne le choix de dispositifs (outil, support) et la gestion du temps.

-Les opérations de textualisation:

Pour accomplir les tâches de ces opérations par le scripteur, il doit prendre en compte et articuler simultanément plusieurs dimensions du texte: l'organisation macro et micro structurale du texte, le contexte, l'intertexte et le cotexte.

-Les opérations de scription:

Tout ce qui a une relation avec la gestion de la graphie et la maîtrise de ces dimensions physiques, par exemple l'usage du support et de l'outil de la scription Cette gestion doit aboutir à un écrit lisible.

-Les opérations de révision:

Réviser son produit fini consiste à le relire afin de repérer ce qu'il manque, préparer de la remédiation tout en se référant au projet et aux normes institutionnels .Reuter insiste sur un point très important concernant ces opérations : elles ne sont pas linéaires, le sujet peut mettre en application telle ou telle opération d'une manière itérative selon les exigences de la situation de la scription .Reuter explique en termes plus spécifiques que "Ces opérations peuvent intervenir dans des ordres différents et sont récursives(elles reviennent généralement à plusieurs reprises dans un travail d'écriture).Elles sont plus au moins conscientes." ¹

¹ -Ibid, P 69

II-3: la didactique de l'écriture :

II-3-1.Les principes de sa mise en œuvre :

Pour une opérationnalisation de la formalisation théorique citée précédemment, un certain nombre de critères doivent être assurés :

- Son ouverture sur les acquis des autres sciences.

- Son caractère explicite c'est-à-dire l'importance de la précision des objets sur lesquels on peut agir pour choisir également les modalités d'action.

- Son efficacité sur le terrain des classes.

- Sa faisabilité et son économie: c'est-à-dire mesurer le coût de son exécution sur le champ scolaire.

Cette formalisation doit s'inscrire dans un cadre constructiviste: tenir compte des connaissances ultérieures pour construire les savoirs, les savoirs -faire et les savoirs- être actuels en prenant compte d'un élément essentiel de cette construction qui est l'interaction sociale .Il s'agit, aussi, d'un espace où se manifestent des conflits qui nécessitent une bonne gestion de la part de l'animateur .L'enseignant est appelé à agir sur les zones qui permettent à l'élève de progresser en proposant différents moyens d'aide .Il doit convoquer plusieurs moyens et démarches pour atteindre les objectifs qu'il a fixés en fonction des besoin constatés chez ses apprenants.

II-3-2.La construction de la motivation:

Les compétences nécessaires pour que les apprenants soient des sujets actifs et autonomes ne peuvent pas être acquises sans que ceux-ci soient motivés .De ce fait, la construction de la motivation est indispensable pour un enseignement efficace .Plusieurs éléments entrent en jeu dans cette construction

3-2-1. Construire l'utilité de l'écriture et des écrits

Pour que les élèves s'adonnent à l'écriture, il faut qu'ils reconnaissent son utilité en tant que pratique et la valeur des écrits en tant que produits esthétiques et fonctionnels. Cela permet de les motiver d'avantage .De ce fait, les activités qu'on leur propose doivent avoir du sens pour eux. Autrement dit, les écrits sur lesquels on les entraîne doivent être communicatifs et en même temps transférables sur le plan social : Ecrire à l'école doit servir le sujet après sa scolarité.

L'utilité de l'écriture est relative à l'époque dans laquelle vit l'apprenti-scripteur, c'est-à-dire, ce qui l'intéresse aujourd'hui peut ne pas avoir du sens (Intérêt) pour lui demain.

La pratique scripturale est multifonctionnelle. Nous la retrouvons constamment dans tous les domaines de la vie quotidienne. Il s'agit alors de prendre conscience de son utilité que ce soit à l'école où elle est considérée comme un moyen d'apprentissage et un vecteur de savoirs ; ou dans la vie privée où elle maintient les relations entre les individus (Famille, amis ...etc.), ou même ailleurs.

En construisant cette utilité, on a besoin d'énormément de temps et au cas où celui-ci est insuffisant, un nouveau obstacle surgira.

Il semble que l'utilité de l'écriture dans sa construction diffère selon l'environnement socioculturel de l'individu. Chez les uns, dans leur milieu, l'écriture se pratique régulièrement avec un degré de maîtrise assez élevé. Il s'agit d'une écriture diversifiée et non pas réservée à telle ou telle forme. Les enfants qui descendent de ces milieux s'ouvrent à la scription car, ils sont conscients de son utilité. Ceux qui proviennent des milieux défavorables (ruraux) où l'écriture est rarement pratiquée, on écrit sauf en cas de besoins urgents (rédiger des demandes – des rapports ...etc.); leurs

enfants, comme eux, s'éloignent de l'écriture en croyant que, c'est l'affaire des autres. En parlant de cette utilité Reuter explique : " L'écriture " est un outil cognitif, scolaire et social dont l'utilité n'est plus à prouver mais qui se vérifie incessamment " ¹

3-2-2.Le climat de la classe et le rôle de l'enseignant

Il nous semble que la mise en œuvre de la nouvelle forme de l'enseignement, en général, et celui de l'écriture, en particulier, est un grand travail qui doit être distribué sur plusieurs actants (agents). L'enseignant a un très grand rôle à jouer; plusieurs éléments ratés dans l'ancien modèle de l'écriture relève de sa mission en cours : la construction de la motivation avec tous les ingrédients qui lui sont nécessaires , le choix des dispositifs didactiques pour cette construction , prise en compte des représentations , la diversification des méthodes de travail , des activités d'apprentissage et des outils pédagogiques offerts à sa disposition .Construire un climat favorable dans la classe constitue un facteur qui favorise la motivation . Le degré de la réussite de cette construction reflète l'effort que l'enseignant a consacré pour rassurer ces élèves afin qu'ils développent leurs compétences tout en diminuant les contraintes qu'ils rencontrent dans leur processus d'apprentissage .Pour Reuter le climat de la classe désigne : " *un état de relations entre élèves / élèves, enseignant élèves et enseignant et tâche globalement et subjectivement perçu, de façon positive ou négative par les acteurs concernés* " ²

Cette notion est reprise déjà à Pierre Bach qui pense que le climat favorable est indispensable pour toute action pédagogique en classe. Nous le rejoignons sur ce point en disant que cet élément constitue pour nous une des conditions qui rassurent les élèves et assurent le développement de leurs habiletés.

¹ REUTER Y, op.cit, p99.

² Idem, p100

3-2-3. Les Conditions et les outils favorables du travail en classe

Reuter évoque deux conditions : la sécurisation et la motivation des élèves pour la première condition, il s'agit de créer par l'enseignant une atmosphère dans la quelle règne un esprit de confiance entre l'enseignant et les apprenants .En d'autres termes du coté de l'enseignant, il faut qu'il croit à leurs capacités en valorisant leur travail en et en les encourageant toujours à progresser. Du coté des apprenants, il faut qu'ils se sentent qu'ils sont le noyau de l'action pédagogique et qu'ils sont le centre d'intérêt de leur enseignant .Il faut leur donner un espace de liberté où ils s'expriment (à l'oral ou à l'écrit) en les écoutant sans pénalisation de leurs erreurs. Ils doivent être convaincus que leur progression est une affaire de travail de volonté et du temps. L'image qu'ils se font de la compétence de leur enseignant doit être favorable.

Après avoir cité les conditions qui permettent la construction d'un climat favorable la question qui se pose ici c'est : quels sont les outils qui assurent sa réalisation ? Comment les utiliser ?

Tous les outils et leurs modes d'emploi que nous allons passer en revue relèvent des choix qu'effectue l'enseignant .Choix qui se fait en fonction de plusieurs facteurs : niveau de la classe, âge des apprenants, leurs difficultés, leurs besoins, leurs préoccupations, leurs attentes, les projets et programmes institutionnels ... etc. Ces choix concernent :

- Les textes supports (leur adéquation avec les séquences, le niveau réel des élèves ...etc.)
- Les méthodes de travail (favoriser l'écoute et le respect entre les membres du groupe de la classe)
- Un élément que nous jugeons primordial : les formes d'intervention du professeur (avec ce qu'on appelle l'étayage ou l'aide qu'il apporte à ses

apprenants, l'esprit de tolérance, la clarification des tâches et des objectifs ...etc.)

-La question de l'évaluation (évaluation formative qui sert à aider et à développer les compétences des élèves)

Pour conclure, nous voulons rapporter entièrement une citation de Michèle REVERBEL évoquée par Reuter et qui met en évidence l'importance de créer un espace où on donne le temps et l'occasion aux apprenants de s'entraîner à écrire.

" Apprendre à écrire " c'est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à parler, à marcher.

Il ne viendrait pas à l'idée de massacrer l'apprentissage de la marche, par exemple.

On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras. Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture."¹

3-2-4. La diversification des situations de travail comme solutions à l'hétérogénéité des élèves

La diversification apparaît comme une solution qui permet de débloquent toute situation problème qu'affronte l'enseignant au cours de son travail. C'est aussi un moyen stupéfiant que l'enseignant possède et qui lui permet de satisfaire les goûts de son public hétérogène. Il nous paraît indispensable de noter que cela n'est pas du tout facile pour l'enseignant qui doit être armé de tout un ensemble de choix et être prêt de les investir sur le terrain en cas de besoin et encore plus, ce qui est le plus important, d'une manière efficace. Nous voyons que cette diversification concerne deux phases de l'apprentissage qui sont en

¹ REUTER y, op.cit, P102

relation étroite: la compréhension et la production de l'écrit .De ce fait, il nous semble fondamental que l'enseignant procède d'abord à la diversification des textes supports qui serviront à des lectures analytiques .Il est appelé également à entraîner ses apprenants sur tous les types d'écrits

La conclusion à la quelle nous voulons aboutir c'est comme le montre Reuter :" *Les diverses typologies sont prises comme des instruments permettant de mieux percevoir tel ou tel mode de régularité textuelle ou scripturale* "¹ .

Nous avons vu que l'acquisition de la compétence scripturale était entourée de contradictions et de mystères .Elle connaît aujourd'hui des éclairages quant aux conditions et aux circonstances de son acquisition .La didactique de l'écriture a pu tirer profit des avancées de recherches dans différentes sciences .L'analyse des différents états du texte et des différentes stratégies adoptées par les scripteurs est devenue possible grâce à ces recherches, de ce fait, l'ouverture de la didactique sur les autres disciplines constitue un des principes de son fondement.

¹Idem, p120.

Troisième chapitre

Le questionnaire : Commentaire et interprétation des réponses

Introduction :

Nous avons consacré les deux premiers chapitres à la description des anciennes modalités d'enseignement de l'écriture ainsi qu'à l'évocation des nouvelles approches qui constituent la base des réformes pédagogiques récentes.

Celles-ci visent à améliorer et à développer la compétence scripturale des apprenants. Nous avons insisté dans ces deux chapitres sur les dimensions et les limites de chaque modèle ou approche dans le but de mettre en évidence toutes les vertus sur lesquelles on s'appuie pour prendre les mesures et les décisions adéquates qui aideront à améliorer le rendement en matière d'écriture.

Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi deux méthodes de travail: Le questionnaire comme outil d'enquête et l'atelier d'écriture comme dispositif d'apprentissage.

Concernant le questionnaire, il s'agit d'un outil d'investigation qui appartient à la méthode d'enquête. Nous avons préféré le recours à cet outil pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Quant à l'atelier d'écriture, il nous permet d'examiner quelques points que nous estimons pouvoir améliorer la compétence scripturale de nos apprenants

III-1• Les objectifs du questionnaire :

- Déterminer le statut de l'écrit.
- Quantifier le savoir déclaratif (théorique) des enseignants en matière d'écriture.

- Mesurer le degré d'investigation des nouvelles approches qui figurent dans le manuel et dans le programme.
- Expliciter les représentations des enseignants vis-à-vis de la compétence scripturale et son enseignement.
- Construire une vision sur ces représentations dans le cadre des nouvelles instructions.
- Savoir à quel point le rapport des enseignants à l'écriture peut améliorer ou bloquer l'apprentissage de l'écriture chez les apprenants.
- Définir une typologie des enseignants.

III-2• La description du contenu de la démarche méthodologique adoptée:

Le questionnaire est divisé selon quatre parties:

- Le statut de l'écrit dans le processus enseignement / apprentissage de la discipline.
- Le choix des activités de langue.
- L'évaluation et la remédiation.
- Des questions variées.

Pour la première partie, qui contient sept questions, nous voulons construire une vision sur le déroulement de l'enseignement de l'écrit dans nos classes .Nous voulons savoir:

- Si le temps consacré à l'écrit est suffisant.
- Quel type d'entraînement et quel type d'activités on propose aux apprenants pour les entraîner à écrire?
 - Les enseignants, profitent-ils des interactions entre les membres des groupes pour découvrir les difficultés des apprenants?
 - Quel rapport maintient l'enseignant avec et le manuel?

La deuxième partie concerne un élément incontournable dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture qui est l'évaluation.

C'est une partie où les questions nous permettent de découvrir les modalités d'évaluation suivies par les enseignants pour contrôler le travail de leurs apprenants. Quels sont les outils et les dispositifs utilisés pour la remédiation ?

Cette partie se compose de neuf questions.

La troisième partie qui inclut trois questions uniquement nous permet d'identifier les critères qui conditionnent le choix des activités de langue et de connaître la pensée des enseignants concernant la contribution de celles-ci dans la construction de la compétence scripturale. Sans oublier de déterminer le moment de leur intégration dans le processus d'enseignement / apprentissage.

La dernière partie englobe quatre questions variées.

Par ces questions nous cherchons à savoir si les enseignants donnent de l'importance à la lecture des travaux des élèves ou non et quelles sont les raisons qui les poussent à faire ceci? Possèdent-ils des résolutions, en relation avec les nouveaux dispositifs, aux difficultés de leurs apprenants?

Ont-ils une idée sur la réécriture, une résolution en vogue récemment aux problèmes de l'écriture?

III-3- l'indentification des enquêtés :

Le public visé par ce questionnaire est celui des enseignants du secondaire. Une première catégorisation des enseignants peut être citée : Parmi ces enseignants, on cite ceux qui exercent la profession depuis longtemps et les novices. Nous pensons qu'il y aurait des différences dans les modalités d'enseignement. Le questionnaire est distribué dans douze établissements de la wilaya de Biskra (lycées et technicums).

Nous avons passé 41 questionnaires et nous n'avons ramassé que 28 pendant une période de trois mois. Un court entretien s'est déroulé avec quelques enseignants lors de la rencontre pour ramasser le travail dans le but d'avoir des éclaircissements sur les réponses non précises.

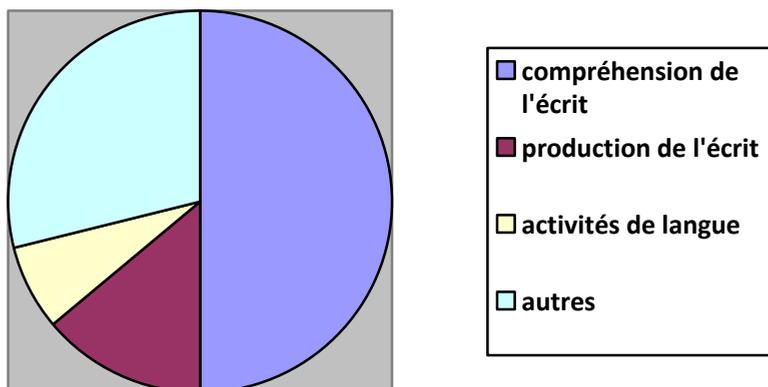
III-4- Analyse des données recueillies :

Etant donné que des notions très importantes figurent dans le questionnaire et dans les réponses des enseignants et que celle-ci nécessitent de longues pauses pour les analyser et les mettre en évidence ; nous allons répartir leur analyse, là où c'est nécessaire, selon les deux méthodes de notre travail: le questionnaire et l'atelier.

III-4-1- Le statut de l'écrit dans le processus enseignement / apprentissage du français.

▪ Question 1

On consacre plus de temps à:	Le nombre des enseignants	Le résultat
La compréhension de l'écrit	14	50%
Aux activités de langue	04	14%
La production de l'écrit	02	07%
Autres	08	29%



▪ Commentaire:

Nous constatons que le temps réservé aux séances de compréhension de l'écrit constitue la moitié c'est-à-dire, (50 %) du temps accordé à tout le processus de l'enseignement d'un projet. Et que le reste est partagé entre les autres séances. 14 % des enseignants s'intéressent beaucoup plus aux activités de langue, et comme nous l'avons supposé une minorité représentée par 7% des enseignants s'intéresse à l'enseignement de l'écriture.

Les 29% regroupent des cas différents :

- Enseignants qui partagent le temps avec égalité entre les différentes séances.
- Ceux qui distribuent les heures selon l'ordre de priorité qu'ils accordent, eux même, aux différentes séances.
- Enfin des enseignants qui s'intéressent à deux séances au détriment d'autres.

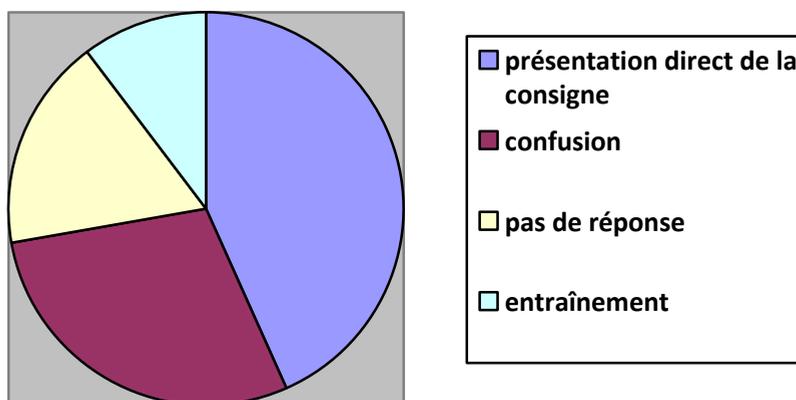
▪ **Question 2 :**

Comme la question est ouverte, nous procédons à la catégorisation des réponses de la manière suivante :

Le processus (progression) suivi pour l'enseignement de l'écrit:		Nombres des enseignants	Le résultat
Présentation directe de la consigne		03	11 %
Entraînement à l'écrit		12	42 %
Autres	Pas de réponse	05	18 %
	Confusion	08	29 %

Ce que nous remarquons ici c'est que 42 % des enseignants respectent une certaine progression pour l'enseignement de l'écriture (le premier moment est réservé aux activités d'entraînement à l'écrit, le second c'est pour la rédaction proprement dite) .Il faut rappeler que nous avons supposé

que le manque d'entraînement est une des causes des dysfonctionnements à l'écrit chez nos apprenants. De ce fait, il est indispensable que nous examinions les différents modes d'entraînements suivis par les enseignants. Environ 46 % représente à la fois les enseignants qui n'ont pas répondu à la question et ceux qui ont confondu entre la progression suivie dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit et celle qui concerne les activités d'écriture. Le premier cas avec un pourcentage de 18% et le second avec 29%. Cette Confusion est due peut être à la question elle même (elle n'est pas précise). Nous avons pensé qu'une bonne lecture du questionnaire pourrait déterminer la compétence en question. 11% des enseignants présentent directement le sujet de l'expression écrite avec la consigne sans entraînement.



▪ **Question 03 :**

Activités qui visent:		Nombre des enseignants	Résultat
L'entraînement à l'écrit et la production écrite		05	18%
La production et la compréhension écrite		03	11%
Autres	Réponses vagues	01	3%

	Activités de lexique et de syntaxe	2	7%
	Activité de compréhension lexique et syntaxe	01	3%

▪ **Commentaire:**

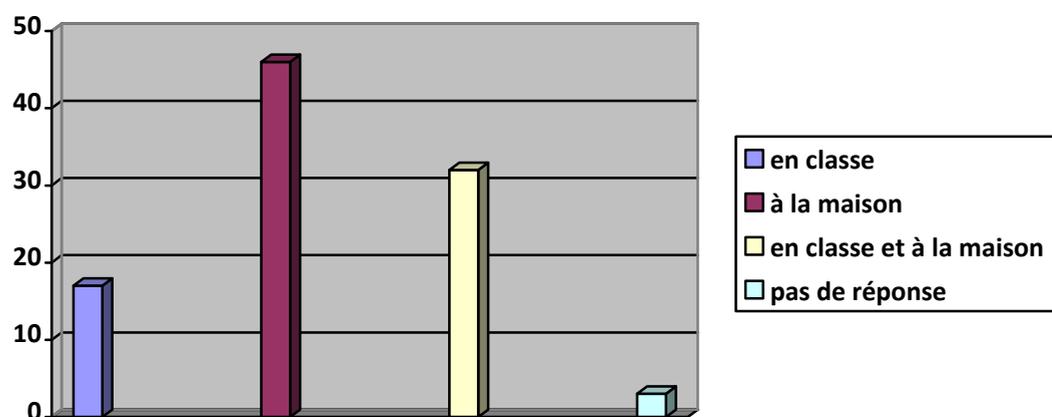
A partir de l'analyse des types d'activités proposées pour l'entraînement à l'écrit, nous avons découvert la réalité suivante : rares sont les enseignants qui font des choix pertinents concernant les activités d'entraînement à l'écrit. 18% inclut des enseignants qui proposent des activités qui entraînent effectivement à l'écrit et d'autres qui demandent aux élèves d'écrire en proposant des activités de production c'est-à-dire représentées par des consignes telles que : Rédigez, élaborer, imaginez...etc. Ce sont des cas où l'élève se trouve seul face à la consigne sans être aidé par l'enseignant. 11% des enseignants présentent des activités de production et d'autres qui visent la compréhension. Presque 25% des enseignants recourent aux activités de langue pour entraîner leurs élèves à écrire (lexique, syntaxe).

▪ **Question 04:**

La pratique d'écriture se fait :	Nombre des enseignants	Le résultat
En classe	05	18 %
A la maison	13	46 %
Des fois en classe et des fois à la maison	09	32 %
Pas de réponse	01	4%

- **Commentaire:**

Les résultats montrent que 46% des enseignants demandent à leurs élèves d'écrire à la maison, tandis que 17% uniquement d'entre tous les enseignants interrogés surveillent leurs apprenants lors de l'écriture afin de détecter leurs difficultés .32% choisissent le lieu de la rédaction selon la consigne présentée (Celle qui demande beaucoup de temps – celle qui favorise le travail de groupe ...etc.).



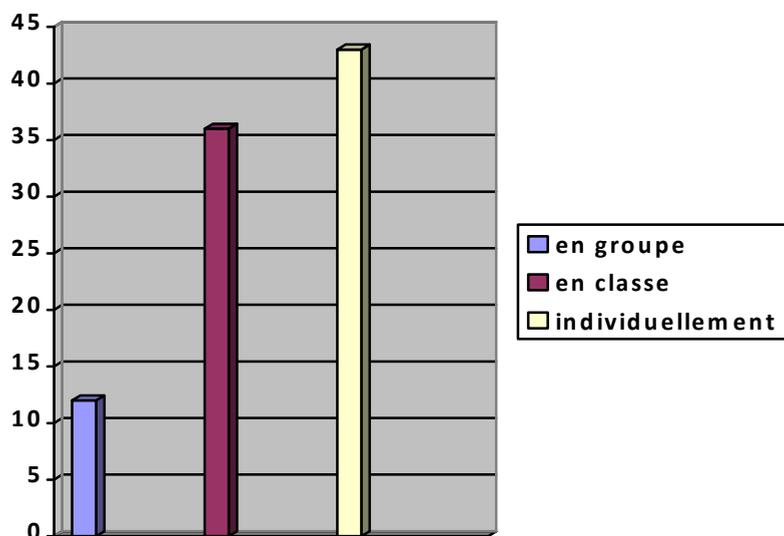
Question 05 :

La rédaction se fait :	Nombre des enseignants	Le résultat
En groupe	06	21%
Individuellement	10	36%
Selon le sujet proposé	12	43%

- Commentaire:

Les pourcentages mentionnés dans ce tableau montrent que 21% des enseignants favorisent le travail de groupe et accordent un intérêt à l'interaction entre les apprenants, alors que 36% des enseignants travaillent selon l'ancienne méthode et préfèrent que leurs élèves rédigent à la maison en justifiant que cela leur permet de collecter les informations nécessaires

pour la réalisation de leur produit. 43% des enseignants font leur choix selon le sujet d'expression écrite.



▪ **Question 06:**

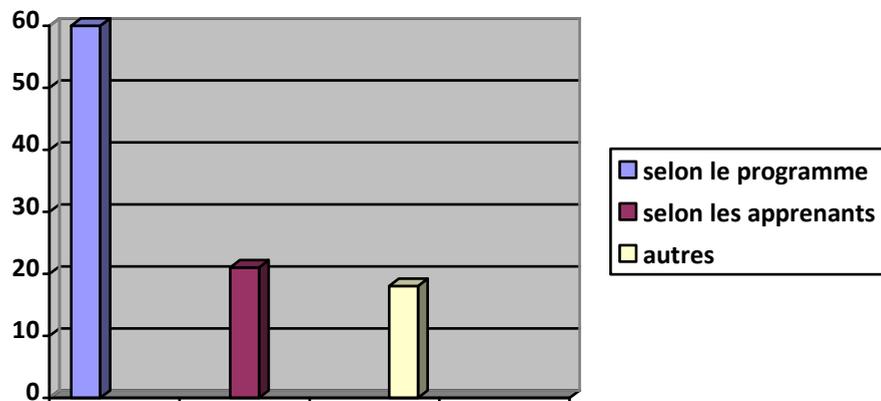
Le choix des sujets d'expression écrite se fait selon:	Nombre des enseignants	Le résultat
Les apprenants (niveau, motivation, difficultés...etc.)	17	61%
Le programme (projet – séquence-objectifs...etc.)	06	21 %
Autres	05	18 %

▪ **Commentaire:**

Les résultats montrent que 61% des enseignants prennent en considération dans le choix des sujets de l'expression écrite, les difficultés de leurs apprenants, les sujets qui les motivent et qui excitent leur intérêt .21% des enseignants apparaissent très attachés au programme et négligent les attentes de leurs apprenants. Le reste représente des enseignants qui

donnent des réponses non précises telles que: "Je choisis plutôt des sujets pris dans les "anales" "(Thème / vocabulaire) facilité...etc."

Les autres n'ont pas répondu ou leur réponse montre qu'ils n'ont pas compris la question (généralement les expressions écrites sont choisies par le professeur) cette dernière catégorie représente 18% de l'ensemble des enseignants.



▪ **Question 07**

Se contenter de l'utilisation du manuel:	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	00	00%
Non	27	96%
Autres	01	4%

▪ **Commentaire:**

Le contenu de ce tableau prouve que la quasi totalité des enseignants recoure aux ouvrages " parascolaires" pour accomplir leur mission. La seule réponse qui constitue une exception représente une définition ou un éclaircissement quant à l'utilisation du manuel. (Ce refoulement à des ouvrages parascolaires sera justifié ultérieurement.)



III-4-2- Le choix des activités de langue.

Question 01:

Le choix des activités de langue se fait selon:	Nombre des enseignants	Le résultat
Le projet et le type de texte	09	32%
Les nouvelles approches	04	14%
Le niveau et les difficultés des élèves	05	18%
Leur entraînement à la production de l'écrit	03	11%
Autres	07	25%

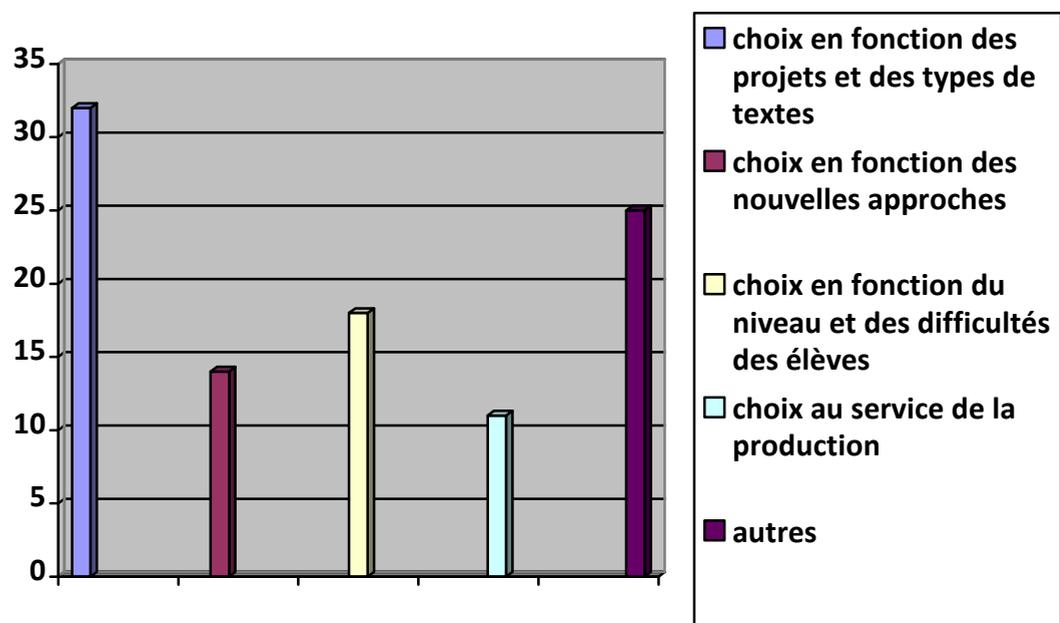
▪ Commentaire :

Les résultats qui figurent dans le tableau montrent nettement la diversité des critères qui déterminent le choix des activités de langue chez les enseignants. 32% des enseignants font leur choix selon les projets didactiques et la typologie textuelle. D'autres, 14% considèrent comme base de référence au choix de ces activités les nouvelles approches, notamment celles qui concernent l'enseignement de la grammaire :

Grammaire de texte ou grammaire "implicite" sans avoir exclu définitivement la grammaire de la phrase ou "explicite".18%des enseignants, c'est le niveau des élèves qui détermine leur choix.

Un autre critère qui semble être très important pour nous c'est celui qui est basé sur le choix des activités qui préparent l'élève à l'écriture.

Les enseignants qui prennent en compte ce critère représentent 11% des enquêtés .25% ce sont des enseignants qui n'ont pas répondu ou qui ne présentent aucune précision sur leur choix.



Question 02

Quand on insère les activités de langue?		Nombre des enseignants	Le résultat
Un moment fixe (67,5%)	A la fin de la séquence	01	4%
	Après la compréhension	08	28,5%
	Lors de la compréhension	06	21
	Lors de la production	02	7%

	Lors de la préparation de l'écrit	02	7%
	Selon la nécessité et les besoins des élèves	01	4%
	Autres	08	28,5%

- **Commentaire :**

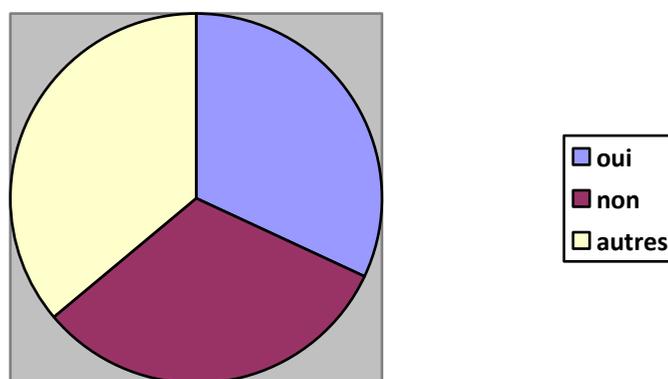
La catégorisation des réponses apparue dans le tableau reflète encore une fois la non unicité des pratiques des enseignants .19 enseignants parmi 28 c'est-à-dire, 67% des enseignants réservent un moment fixe pour la présentation des activités de langue pourtant les nouveaux programmes insistent sur leur intégration dans le processus en cas des besoins qui se manifestent chez les apprenants. Sans oublier leur adaptation au niveau de ceux-ci. Cet objectif est pris en compte par un seul enseignant parmi les enquêtés (4%). Pour les 28,5% c'est toujours les mêmes remarques qui se répètent (Pas de réponse 18%), réponses non précises (11%), question non comprise (4%).

Question 03:

Les activités de langue éliminent-elles les problèmes à l'écrit ?	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	09	32%
Non	09	32%
autres	10	36%

▪ **Commentaire :**

32% des enseignants croient que les activités de langue (grammaire-lexique) sont suffisantes pour éliminer les problèmes des enfants à l'écriture, alors que 32% d'autres affirment leur insuffisance .36% ce sont les enseignants qui présentent des explications sans avoir répondu à la question.



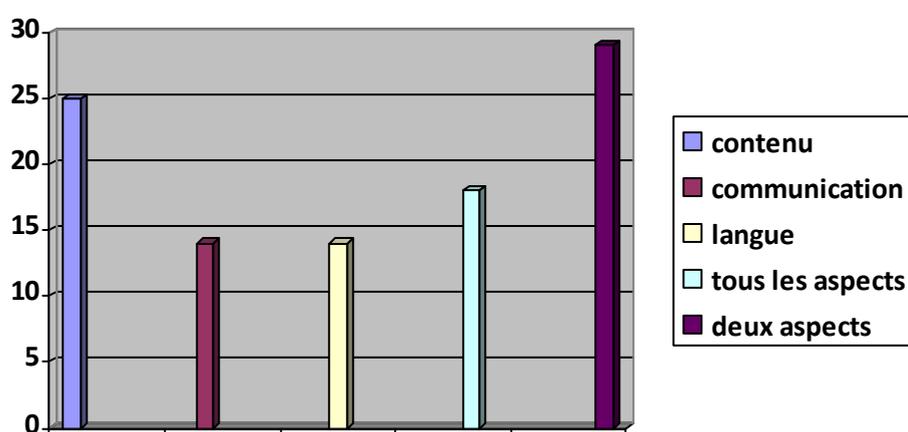
III-4-3- L'évaluation et la remédiation:

▪ **Question 01:**

Quel aspect à évaluer dans les écrits des apprenants ?	Nombre des enseignants	Le résultat
Le contenu (idées)	07	25%
La dimension communicative	04	14%
La langue	04	14%
Tous les aspects du texte	05	18%
Deux aspects	08	29%

▪ **Commentaire:**

Une autre forme de l'action des enseignants qui se pratique différemment, c'est l'évaluation comme le montrent les résultats dans le tableau ci-dessous. 25% des enseignants s'intéressent au contenu, 14% à l'aspect communicatif, 14% à la langue. 18% des enquêtés prennent en compte tous les aspects textuels évoqués. 28% préfèrent l'évaluation de deux aspects (langue et communication ou contenu et langue...etc.)



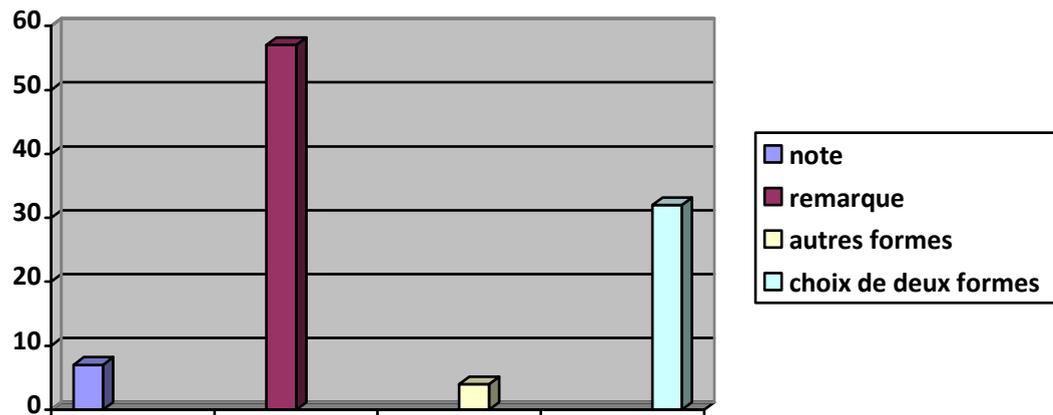
▪ **Question 02 :**

L'évaluation se fait sous forme de :	Nombre des enseignants	Le résultat
Note	02	7%
Remarque	16	57%
Autres formes	01	4%
Choix de deux réponses	09	32%

▪ **Commentaire:**

Selon ces résultats, nous voyons qu'une grande partie des enseignants (plus de la moitié 57%) préfèrent les remarques pour évaluer les productions de leurs apprenants. Ces remarques pourraient-elles dévoiler

les difficultés des enfants? Expliquent-elles les causes de leurs dysfonctionnements? 7% des enseignants utilisent le système de notation. Un enseignant propose " le bonus" (ajouter des points au devoir ou à la composition). Il y a aussi ceux qui recourent à deux formes différentes.



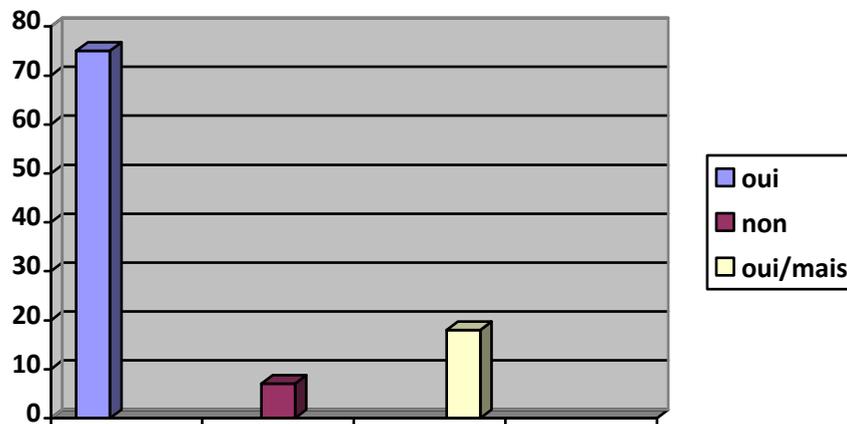
Question 3 et 4:

Les enseignants corrigent-ils toutes les copies ?	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	21	75%
Non	02	7%
Oui /mais	05	18%

▪ **Commentaire :**

Pour cette question, la majorité des enseignants affirment qu'ils corrigent toutes les copies (ou les écrits) qu'on leur présente néanmoins, une minorité de 7% des enseignants justifient leur action (la non correction de l'ensemble des copies) par la non lisibilité de quelques copies ou par leur mode de faire travailler les élèves, c'est-à-dire la rédaction qui se fait par groupe, alors pour ce cas l'évaluation dépasse la simple correction des erreurs .18% recourent rarement aux choix des copies. Certains sélectionnent les copies qui explicitent les difficultés des élèves ou qui peuvent servir de modèle pour le compte rendu de l'expression écrite.

D'autres choisissent celles de bons élèves et d'autres préfèrent le choix des copies moyennes.

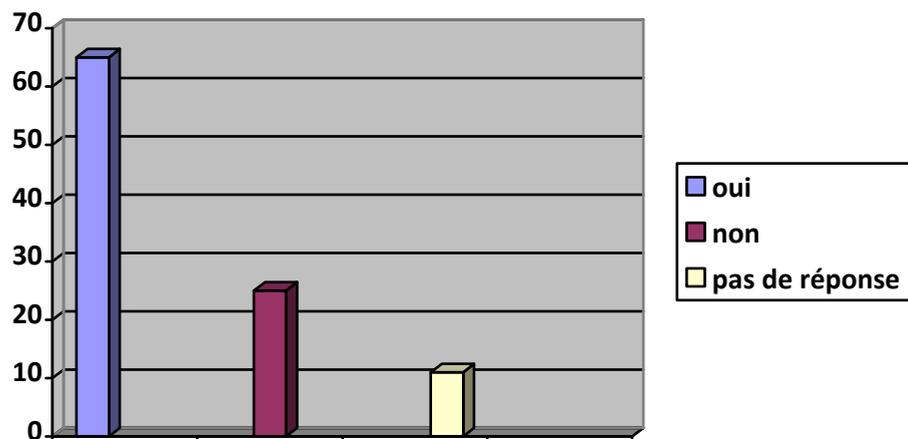


▪ **Question 5:**

Donner l'occasion aux apprenants de s'auto évaluer:	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	18	64%
Non	07	25%
Pas de réponse	03	11%

▪ **Commentaire:**

Sommes- nous en présence d'une contradiction dans les réponses des enseignants ou d'une coexistence de deux formes totalement différentes d'évaluation? 75% des enseignants disent qu'ils corrigent toutes les copies, 57% préfèrent les remarques et en parallèle 64% affirment qu'ils donnent l'occasion aux apprenants de s'autoévaluer. Il s'agit là d'un nouveau dispositif intégré dans nos classes avec la mise en application des nouvelles approches (approche communicative, l'approche par compétence, la pédagogie de différenciation...etc.) .25% des enseignants dominant toujours la pratique de l'évaluation.

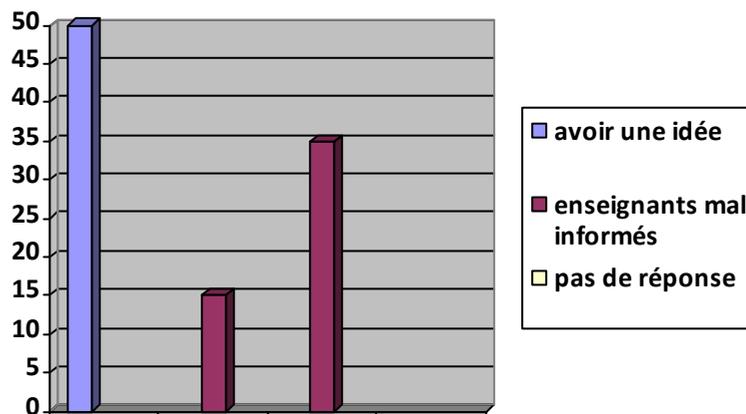


▪ **Question 06:**

Qu'est ce qu'on veut dire par l'évaluation formative ?	Nombre des enseignants	Le résultat
Des enseignants qui ont une idée sur cette forme d'évaluation	14	50%
Des enseignants mal informés	04	15%
Pas de réponse	10	35%

▪ **Commentaire :**

Voici un aspect de la contradiction qui apparaît dans les résultats de ce tableau. 64% des enseignants disent qu'ils donnent l'occasion à leurs apprenants de s'autoévaluer tandis que 50% uniquement possèdent des informations sur ce dispositif. Nous ne cherchons pas par cette question trop de détails mais tout simplement la définition de cette pratique. Et les informations ou les définitions données varient entre les profondes et les superficielles. En outre, l'auto évaluation n'est qu'une forme de l'évaluation formative. Le reste c'est-à-dire 14% et 35% ignorent cette notion.

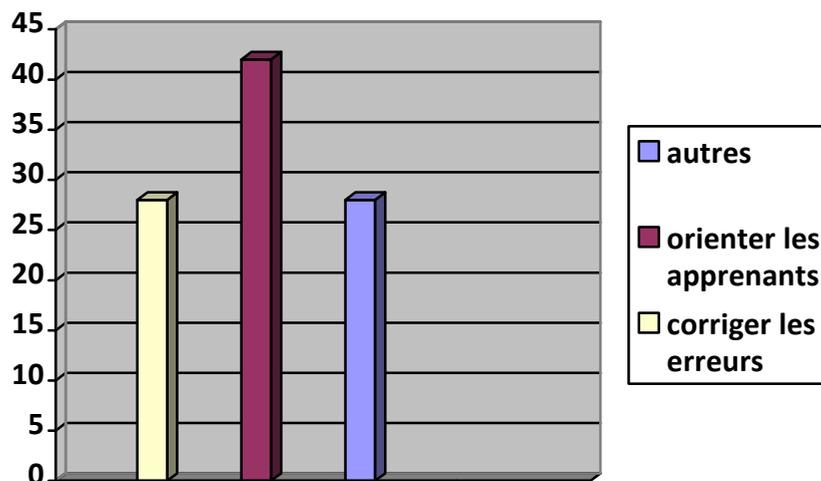


▪ **Question 7:**

Comment traiter les erreurs ?		Nombre des enseignants	Le résultat
Corriger		8	28,5%
Orienter et prendre en charge les difficultés des élèves		12	43%
Autres	-Remédiation -Entraînement à l'écrit -Pas de réponse	8	28,5%

▪ **Commentaire:**

28,5% des enseignants recourent à une opération qui appartient à l'ancienne forme d'évaluation : la correction, il s'agit d'une évaluation sélective qui a été largement critiquée. 43% parlent d'une orientation des apprenants et leur aide à la découverte de leurs propres lacunes. Ceux-ci se montrent en tant que guides, 28,5% parlent des propositions de résolution: séances de remédiation, séances d'entraînement à l'écrit. Cette dernière catégorie inclut également des enseignants qui n'ont pas répondu.

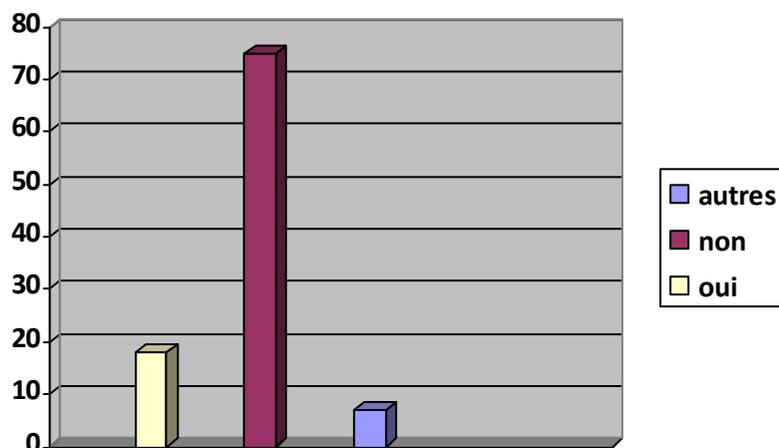


▪ **Question 8:**

Le compte rendu, est-il suffisant pour remédier les carences en écriture?	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	05	18%
Non	21	75%
autres	02	7%

▪ **Commentaire:**

32% des enseignants disent que les activités de langue éliminent les problèmes à l'écrit et 75% d'autres affirment que le compte rendu, qui est une opération de remédiation ne peut pas atteindre cet objectif. Comment ça se fait que la simple présentation des activités de langue pourrait l'atteindre? 18% des enseignants affirment au contraire que les séances du compte rendu suffisent à cette remédiation.

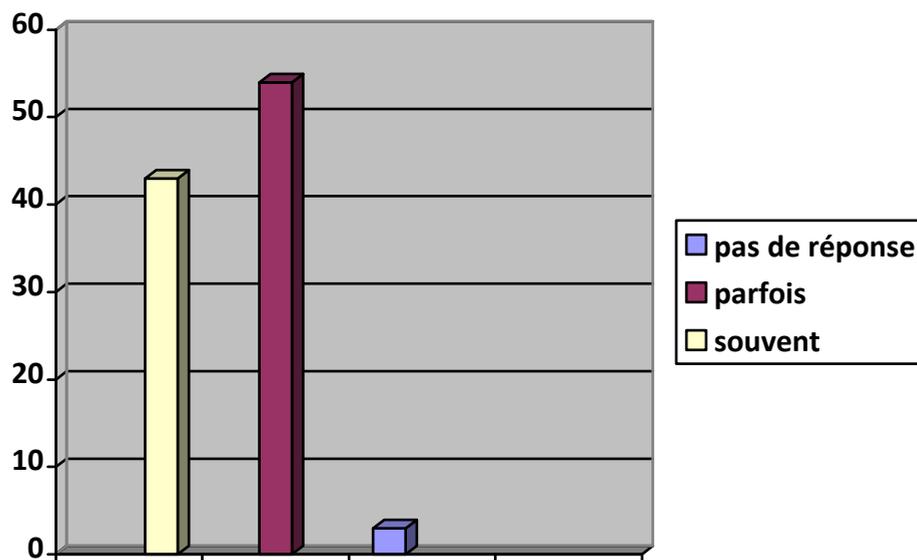


- **Question 9:**

Appliquer le compte rendu :	Nombre des enseignants	Le résultat
Souvent	12	43%
Parfois	15	54%
jamais	00	00%
Pas de réponse	01	03%

▪ **Commentaire:**

Malgré le problème qui se pose au niveau des limites des séances du compte rendu, 54% des enseignants les dépassent et se contentent de quelques unes durant le processus du projet. 43% parmi l'ensemble des enseignants appliquent souvent le compte rendu de l'expression écrite. Pourquoi ce refoulement vis-à-vis de cette pratique?



III-4-4.Des questions variées:

- **Question 1:**

Lire les écrits des élèves ?	Nombre des enseignants	Le résultat
Oui	24	86%
Non	02	07%
Pas de réponse	02	07%

- **Commentaire:**

La lecture est intégrée par 86% des enseignants dans le processus d'enseignement / apprentissage de l'écriture. 7% des enseignants passent sous silence cette pratique. Pour quel but ils lui consacrent du temps? Est-ce que c'est la valorisation des travaux des élèves et leur motivation ? Ou parce qu'ils croient qu'elle peut servir à l'amélioration de leurs écrits? Quel rapport existe-t-il entre ces deux pratiques?

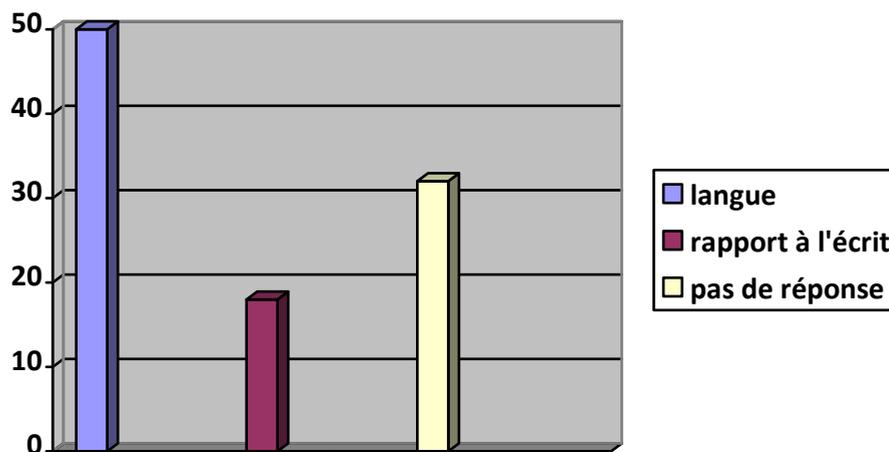


▪ **Question 2**

Les obstacles à l'écrit renvoient à:	Nombre des enseignants	Le résultat
La langue	14	50%
Le rapport à l'écriture	05	18%
Autres	09	32%

▪ **Commentaire:**

Les résultats de ce tableau explicitent une représentation ancienne chez les enseignants vis-à-vis de la compétence scripturale : la maîtrise de la langue mène à l'acquisition de cette compétence. La connaissance des règles d'usage aide l'élève ou l'apprenti – scripteur à écrire sans difficultés 50% des enseignants occultent cette croyance. 18 % des enseignants renvoient les difficultés à des facteurs psychologiques relatifs au rapport des apprenants à l'écriture et cette pensée même reflète les représentations qu'ont les enseignants de leurs élèves et de l'écriture .32% n'ont pas répondu.



▪ **Question 3 :**

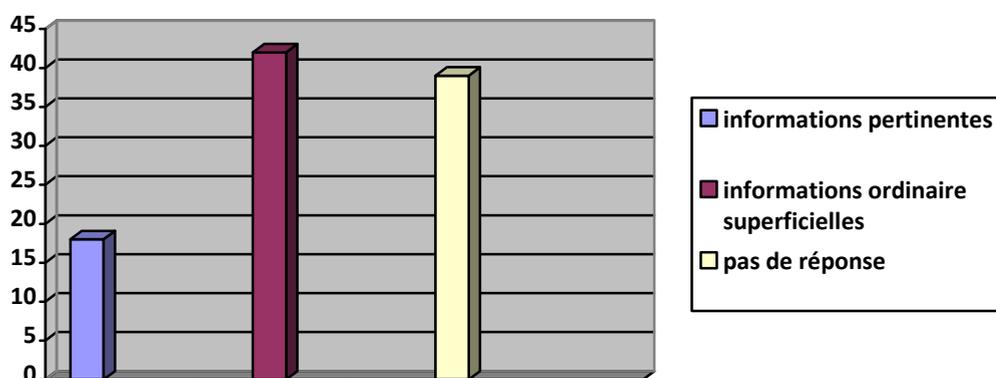
Les propositions de solutions:	Nombre des enseignants	Le résultat
Propositions pertinentes	05	18%
Ordinaires – superficielles	12	43
Autres	11	39%

▪ **Commentaire:**

A chaque fois quand il s'agit d'une question qui concerne le savoir déclaratif, une partie importante des enseignants ne répondent pas (39%). 50% des enseignants croient que les obstacles qu'ils rencontrent dans l'enseignement de l'écriture sont dus à la non maîtrise de la langue. 75% voient que les séances du compte rendu sont insuffisantes pour la remédiation. 32% affirment que les activités de langue ne servent pas à éliminer les problèmes à l'écriture.

Par cette question, nous voulons savoir si ces enseignants réfléchissent sur leurs pratiques ou non. Quelles sont les solutions qu'ils appliquent pour combler toutes ces insuffisances? Quelles sont celles qu'ils jugent fructueuses et qu'ils estiment pouvoir appliquer en cas de possibilité? 42% présentent des solutions banales, superficielles... etc. 18%

uniquement proposent des résolutions intéressantes et beaucoup plus réfléchies.

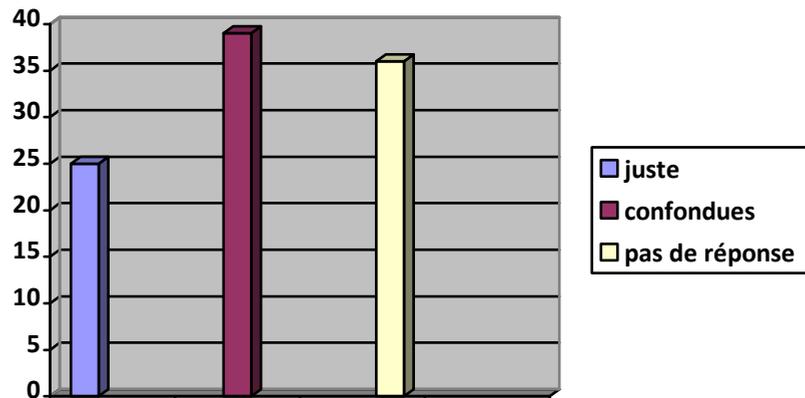


▪ **Question 3**

Informations sur la réécriture	Nombre des enseignants	Le résultat
Juste	07	25%
Confondues	11	39%
Pas de réponse	10	36%

▪ **Commentaire:**

39% des enseignants confondent entre les notions suivantes: réécriture – reformulation – correction et lecture. 36 % n'ont pas répondu à la question. 25 % regroupe des enseignants qui ont des informations proches de la notion de la réécriture et d'autres qui ont pu la définir correctement.



III-5 • Interprétation des données:

Après avoir commenté les résultats, nous allons maintenant les interpréter en se référant à chaque fois aux réponses des enseignants (celles qui peuvent nous servir pour atteindre nos objectifs.)

III-5-1- Le statut de l'écrit dans le processus enseignement / apprentissage du français.

▪ Question 1:

Pour quelles raisons les enseignants accordent-ils plus d'intérêt et de temps à la compréhension de l'écrit et à l'analyse des textes?

Selon nous, plusieurs explications sont possibles : tout d'abord, la notion de "texte modèle" qui regroupe tous les phénomènes grammaticaux qu'on pense relatifs à tel ou tel type de texte, est éloignée avec les nouvelles réformes. Celle-ci consiste à proposer un grand nombre de supports en relation avec les objets d'étude et l'intention communicative visée. Et comme les enseignants intériorisent toujours le désir de focaliser leurs pratiques sur les points de langue, ils se mettent en quête de ces phénomènes dans plusieurs supports, vu la difficulté de réunir le tout dans un ou deux textes (la visée communicative et les points de langue). Et cela nécessite évidemment beaucoup de temps.

Une autre raison, que nous jugeons très importante, est relative aux représentations que les enseignants font de l'écriture et de son apprentissage : la lecture permet à l'élève de s'appropriier le savoir nécessaire qu'il intègre dans la production des textes .Ils croient que la quantité de supports présentés à l'analyse est suffisante pour que l'élève apprenne les modalités discursives et assimile les structures de tel ou tel type de texte ce qui n'est pas du tout vrai.

La dernière raison (peut être il y a d'autres) que nous citons est relative au choix institutionnel des supports qui ne prend pas en considération le niveau réel de nos apprenants. La déficience flagrante du vocabulaire chez eux et la complexité des supports proposés mènent l'enseignant à s'efforcer d'expliquer le texte (en cas de la non coopération des apprenants, c'est le cas effectivement, souvent fréquent dans nos classes) pour arriver à mettre en évidence les autres aspects exigés par le programme.

La centration de l'école sur l'approche par compétence et sur l'approche communicative a modifié le statut privilégié accordé à la langue et à sa maîtrise néanmoins, certains enseignants (14%) continuent toujours de donner plus d'importance à l'enseignement / apprentissage de la langue au détriment des autres apprentissages.

La langue est considérée aujourd'hui comme un outil parmi d'autres qui entrent en jeu dans la réalisation du projet.

Si le temps consacré aux activités de langue, par ces enseignants, est relativement long c'est parce qu'on assiste à un enseignement explicite de celle-ci.

Beaucoup de recherches ont été centrées sur la lecture et son apprentissage. Actuellement, et vu les exigences de la vie moderne et les nouvelles attentes sociales, le travail est orienté vers l'enseignement / apprentissage de l'écriture même si ces recherches sont très récentes, elles

ont largement contribué à apporter beaucoup d'éclairages quant à l'enseignement /apprentissage de cette discipline .La formalisation de l'écriture montre que tout peut se faire autour et au service de l'écrit : compréhension, lecture, apprentissage de la langue ...etc.

Malgré tout ça ,7% uniquement des enseignants conçoivent la nécessité et l'utilité de l'enseignement / apprentissage de l'écriture.

Le temps à lui seul ne peut pas constituer un obstacle face à l'enseignement /apprentissage de l'écrit mais les méthodes suivies et le type de l'enseignement qu'on présente, toutes ces composantes réunies, peuvent exercer une influence sur le rendement scolaire en matière d'écriture.

Maints sont les nouveaux apports et dispositifs qui fonctionnent autour de l'écrit, (atelier d'écriture- les études en psychologie cognitive et en génétique textuelle, les nouvelles formes d'évaluation...etc.), ou qui constituent des pistes vers l'amélioration de la compétence scripturale.

N'est-il pas urgent d'expérimenter tous ces nouveaux dispositifs tout en prenant en compte leurs dimensions et leurs limites ainsi que leur adaptation aux situations de nos classes.

▪ **Question 2 :**

La complexité de l'acte d'écrire implique son enseignement / apprentissage selon une certaine gradation ou progression qui permet de surmonter ses difficultés en fonction des niveaux des élèves et de ceux de la scolarité.

Par cette question, nous voulons savoir selon quelle progression nos enseignants entraînent-ils leurs apprenants à écrire?

Pour interpréter les réponses données, nous citons premièrement le cas des enseignants qui ne procèdent plus à l'entraînement de leurs apprenants. Ils représentent 10 % des enquêtés .Ceux-ci se contentent de la simple présentation des sujets d'expression écrite. Cela veut dire que leur rôle se

résume dans la présentation des instructions ou des consignes de production, c'est à dire ils font écrire leurs élèves sans la proposition de la moindre aide possible.

42% c'est la catégorie qui représente les enseignants qui affirment leur recours à une certaine progression dans cet entraînement. Mais la question qui se pose ici c'est : A quel point le contenu de cet entraînement favorise-t-il l'acquisition de la compétence scripturale?

Nous examinons ce point avec la question suivante:

▪ **Question 3:**

Nous avons vu que l'analyse des types d'activités proposées par les enseignants nous a permis d'aboutir à une catégorisation des enseignants :

- Ceux qui ne présentent que des consignes d'écriture.

Exemples :

-Rédaction de textes, paragraphes, lettres, extraits...etc.selon la thématique étudiée dans la séquence (questionnaire N°3).

- Expression écrite (questionnaire1)

- La proposition du sujet- la compréhension – la production (questionnaire N°7).

- Je les entraîne d'abord à collecter les informations nécessaires, après avoir compris le sujet, afin qu'ils puissent synthétiser et produire une bonne expression.

- Ceux qui reviennent encore une fois aux activités de langue

Exemple :

- Exercices de lexique et de syntaxe (questionnaire N°18).

- Activité de grammaire, syntaxe, correction des fautes d'orthographe (questionnaire N°14)

- La dictée (questionnaire N°13).

· Ceux qui proposent des activités qui visent essentiellement la compréhension.

Exemple:

- Des grilles à compléter / textes lacunaires / mise en relation (questionnaire N°19).

Remarque : D'autres activités de compréhension figurent dans d'autres réponses proposées avec d'autres types.

Exemple :

Compléter des tableaux, le résumé qui ne visent pas essentiellement l'écriture.

· Ceux qui font un choix réfléchi mais souvent restreint.

Exemple :

- Reconstitution d'un texte (questionnaire N°25)
- La remise en ordre, élaboration de paragraphes selon le plan du texte (questionnaire N°11).
- Interpréter par écrit un schéma –
- Effectuer des définitions.
- Rédiger des essais brefs (questionnaire N°4)
- L'entraînement porte sur tous les faits de l'écriture ponctuels ou globaux (résumés, reformulation d'un propos lu ou entendu, débuts et suites de textes, insertions, initiation, transformations. (questionnaire N°8).

Il faut noter que le public auquel appartiennent ces quatre catégories c'est celui des enseignants qui affirment qu'ils entraînent leurs enfants à écrire.

Nous avons supposé que les dysfonctionnements à l'écrit sont dus à l'insuffisance du temps et à l'absence de l'entraînement, nous ajoutons maintenant un autre facteur qui peut être à l'origine de la non maîtrise de l'écriture chez nos enfants : le type ou le mode d'entraînement.

Une réduction des types d'activités apparaît dans les réponses des enseignants. Ils travaillent autour de la reconstitution de phrases ou de textes, du résumé ou de la rédaction des fragments de textes .Pourtant, il existe une grande variété d'activités d'écriture :

- Réponse à un questionnaire.
- Changement de locuteur.
- Dialoguer auteur d'un thème.
- Elaborer des définitions, des reformulations, des comparaisons entre des objets.
- Reconstitution de texte à partir d'articulateurs ou d'anaphores.
- Compléter des bulles de bandes dessinées.
- Jeux de rôle.
- Transformer un texte en une interview (la liste n'est pas exhaustive.)
- **Question 4:**

Les critiques de l'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture montrent que l'écriture à la maison ne permet pas à l'enseignant de cerner les difficultés que rencontrent ses élèves. C'est la raison pour laquelle on parle de la réapparition des mêmes erreurs dans chaque production. 46% de nos enseignants continuent toujours de travailler selon cette méthode .Ils justifient leur choix par le fait de donner l'occasion à l'élève de faire des recherches pour la collecte des informations. Ce qui leur permet, selon eux, de présenter un écrit " convenable".

Exemples de ces réponses :

- Quand le travail nécessite la recherche de l'information, il est essentiel de donner à l'apprenant du temps pour qu'il consulte les documents (ressources) pour recueillir l'information (questionnaire N°5).

- Je leur donne le temps et l'occasion de faire des recherches pour élaborer leur écrit – je vise un travail réfléchi (questionnaire N°11).
- L'écrit final se fait toujours à la maison. Il faut donner suffisamment de temps à l'apprenant pour investir ses connaissances acquises lors de l'apprentissage (questionnaire N°20).

Ces trois réponses explicitent deux représentations de l'écriture chez les enseignants :

Celle de considérer le savoir encyclopédique sur le thème comme la majeure difficulté à surmonter par les élèves. Tandis que toutes les études sur la compétence scripturale prouvent la complexité de l'acte d'écrire. Acte qui implique la gestion par le scripteur d'un ensemble de connaissances sur: la langue, le thème et aussi sur la pratique elle-même (représentations).

Croire que tout ce qui est présenté par l'enseignant est globalement conçu par l'élève et peut être intégré automatiquement par eux lors de la production de texte ; constitue la deuxième représentation. Réinvestir les connaissances acquises lors des apprentissages dans l'écriture du texte ce n'est pas une chose évidente comme l'ont montré les recherches sur l'écriture.

18% des enseignants préfèrent que leurs élèves écrivent en classe. Cela est très important comme l'ont montré les études en génétique textuelle et les approches psycho cognitives. Les enseignants pourraient construire une vision sur les stratégies utilisées par les apprenants et découvrir les aspects du texte qui leur posent problèmes.

Exemples des réponses :

- Je leur demande d'écrire en classe et au fur et à mesure je corrige, j'oriente, je donne des régularités ou des exceptions. (questionnaire N°14).

- En classe pour les aider à éviter le " copier / coller" de l'Internet (questionnaire N°18).

Et c'est vrai ici, car rares sont les élèves qui résumant ou synthétisent l'information pour l'employer par la suite dans leurs productions.

- Lorsqu'il s'agit de les évaluer, je leur demande d'écrire en classe (questionnaire N°2).

Un autre enseignant explique son choix par le fait de gagner le temps:

- On demande à nos élèves d'écrire en classe pour ne pas perdre le temps et passer vite .Il faut terminer la progression annuelle (questionnaire N°24).

Peut être la surcharge du programme est à l'origine de ce comportement et de cette décision. Mais cette accumulation de savoirs ne peut en aucun cas apporter une aide aux apprenants.

Selon les 32% des enseignants qui ont choisi les deux réponses, les activités simples comme "le résumé", doivent se faire en classe et celles qui demandent plus d'informations se font à la maison ou en classe par groupe.

- **Question 5:**

Ce point est relatif à son précédent.35% préfèrent que leurs élèves écrivent individuellement .

- L'activité de l'écrit se fait généralement individuellement (questionnaire N°12).
- 21% des enseignants préfèrent le travail de groupe (écrit individuel ou collectif).Cela est valorisé par les nouvelles réformes car il favorise l'interaction entre les membres du groupe (d'autres avantages vont être cités avec l'atelier d'écriture).

- Ils considèrent qu'écrire en classe peut donner la chance à ceux qui sont en difficultés.

▪ **Question N°6:**

En ce qui concerne le choix des sujets d'expression écrite et les critères qui le déterminent, on a constaté que 60% des enseignants prennent en compte leurs apprenants :(leur niveau, leurs difficultés, les sujets qui les motivent le plus....etc.).

Exemple:

- Je fais mon choix selon le niveau de ma classe et la situation du travail. (Questionnaire 17).
- Selon l'unique critère qui est: l'adaptation du sujet avec le profil des apprenants. (Questionnaire 3).
- Selon l'intérêt que portent les apprenants à tel ou tel sujet. (Questionnaire 23).
- Je choisis les sujets qui motivent le plus et qui permettent de réinvestir les connaissances acquises (questionnaires 2).
- Les sujets les plus adorables et proches à la vie quotidienne des élèves (questionnaire 13).

Toutes les nouvelles approches insistent sur la question de la motivation tout en proposant les dispositifs qui l'assurent et qui rendent les apprenants plus actifs .Le choix des supports de compréhension et des sujets de production qui intéressent les apprenants permet de construire cette motivation. Reuter parle de deux types de motivations: extrinsèque et intrinsèque. Il désigne par le premier type celle qui vient de l'entourage et de la famille, et par le deuxième celle qui est activée par l'enseignant. Celle-ci doit être construite en fonction des apprentissages, en général et de l'écriture, en particulier. L'enseignant qui parle de "profil des élèves", sa réponse est très intéressante. Elle met en évidence un élément qui entre en

jeu dans la construction de la motivation : le profil des apprenants et leurs prérequis .Cela aide l'enseignant à préparer les dispositifs convenables à ses élèves.

La prise en compte des connaissances ultérieures de l'apprenant modifie son statut .Il n'est plus vu comme une page blanche sur laquelle l'enseignant commence à installer tel ou tel savoir (l'apprenant n'est pas un être dépourvu de choix, de contribution...etc.) .Créer un espace de liberté, d'activité et de valorisation des travaux des élèves, lui permet de prendre conscience de son rôle en tant que membre d'un groupe avec lequel il entre en interaction. Cette volonté des enseignants de stimuler chez leurs apprenants l'envie d'apprendre à apprendre pourrait guider ces derniers vers l'autonomie et par conséquent à réfléchir sur leur pratique, à raisonner et à avoir un sens critique.

21% des enseignants disent qu'ils font leur choix selon le programme (projet, séquence, objectifs...etc.).

Exemple:

- Selon la séquence et les objectifs (questionnaire10)
- Les sujets d'expression écrite sont choisis en fonction des objectifs à atteindre. (questionnaire12).
- Je fais mon choix selon la typologie textuelle et les points de langue étudiés (questionnaire26).

Toutes les pratiques des enseignants doivent s'inscrire dans un cadre général qui leur trace certaines limites relatives à l'institution .Ce cadre là c'est bien le programme et tout ce qui le compose. Néanmoins, un espace de liberté est procuré aux enseignants dans le but d'adapter les contenus au niveau des élèves .La pédagogie de différenciation qui met en évidence l'hétérogénéité des apprenants insiste sur l'importance de cet espace.

▪ **Question N°7 :**

96% des enseignants ne se contentent pas de l'utilisation du manuel, ils recourent généralement aux ouvrages exposés sur le marché (achat privé) pourquoi ce refoulement ?

Les ouvrages parascolaires sont-ils plus adéquats au programme que les manuels? Que cherche – t-on dans ces ouvrages?

Exemple:

- Des fois, les activités proposées dans le manuel ne sont pas toutes convenables au niveau des élèves, il faut chercher d'autres (questionnaires 24).

- Pour l'entraînement à l'écrit, épisodiquement surtout à partir d'exercices d'ouvrages parascolaires (questionnaire 28).

- Je leur propose des activités autres que celles du manuel pour renforcer l'entraînement à l'écrit (questionnaire 11).

- On leur propose d'autres activités qui peuvent aider mieux (questionnaire 18).

- Je propose d'autres activités plus simples (questionnaire 1).

- Un peu de tout, l'essentiel elles seront plus faciles et simples (questionnaire 13).

Les réponses présentées montrent que les enseignants se plaignent des manuels pour trois raisons:

- La non adéquation partielle de ces manuels avec le programme.

- Leur complexité par rapport au niveau réel des apprenants.

- Leur déficience au niveau des activités d'entraînement à l'écrit.

Simplifier le travail et le doter d'un sens amène les élèves à le faire avec joie et ne pas le considérer comme un casse tête. Marie Jeanne

Deman – De vriendt en parlant de l'apprentissage d'une langue étrangère et le rôle attribué à l'enseignant explique :

*" Comprendre et se faire comprendre est la hantise de tout apprenant de langue étrangère. Aider l'apprenant à comprendre et à se faire comprendre, à y parvenir avec toujours plus d'aisance d'efficacité et de plaisir, est une des fonctions médiatrices essentielles de tout enseignant de langue."*¹

D'autres facteurs sont à l'origine de ce refoulement: la motivation, la faisabilité des sujets, les sujets qui font aboutir à la production. 96% des enseignants ne se contentent pas du manuel pour toutes les raisons citées.

III-5-2- Le choix des activités de langue.

▪ Question N°1

Nous visons par cette question (et par d'autres encore) mesurer le savoir déclaratif des enseignants et le degré de son investigation. 32% des enseignants renvoient leur choix à des critères institutionnels (projets, séquences, types de textes ...etc.) comme nous l'avons déjà cité, ce cadre constitue des frontières qui ne peuvent pas être dépassées par l'ensemble des enseignants .Mais au sein de ce cadre, il y a bien un espace de liberté dans lequel on peut prendre des décisions personnelles en fonction du public visé.

14% des enseignants présentent des réponses beaucoup plus précises qui reflètent leur référence à des nouvelles méthodes d'enseignement / apprentissage.

Exemple:

- Dans le nouveau programme, la grammaire contextuelle est à mettre en valeur (questionnaire 20.)

¹ - Marie-Jeanne De Man-De Vriendt, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde:Parcours et construction du sens, Ed De Boeck&Larcier s.a, 2000, p6.

- Grammaire de phrase et grammaire textuelle.
- D'abord suivant le projet et puis la grammaire du texte est faite implicite (questionnaire21.).
- C'est notamment selon le critère de la diversité des théories qui font aboutir à la production (questionnaire19.).

Ces réponses montrent que ses enseignants ont compris que le nouveau programme adopte la nouvelle vision de l'école qui permet de s'ouvrir sur un certain nombre de méthodes et de dispositifs. Il s'agit d'une vision plus large du programme .Le nouveau programme exige de la part des enseignants de sortir du cadre restreint de la grammaire de la phrase .Le contexte que ce soit linguistique ou extralinguistique (la situation d'énonciation) constitue l'objet d'étude actuel.

Et cela, dans le but d'"éviter la coupure qui s'établit fréquemment dans la pratique pédagogique entre les activités qui s'exercent sur des textes : la rédaction, la production de textes, mais aussi, compréhension, lecture et les activités plus spécifiquement" grammaticales" à supposer qu'il puisse y avoir des activités de "grammaire pure".¹

- **La grammaire implicite:**

Beaucoup de didacticiens affirment que la mise de l'apprenant en situation de réception, au départ, d'un certain nombre de données grammaticales et par la suite en une autre situation totalement différente c'est-à-dire celle de production, ont montré que cet apprenant sera incapable d'assimiler toutes ces données malgré les explications et les exercices grammaticaux qu'on lui propose. Mais ce qui est constaté encore c'est que ce même apprenant intériorise certaines données qui réapparaissent de temps en temps. C'est la raison pour laquelle, c'est-à-dire

¹ - COMBETTES B, Pour une grammaire textuelle: La progression thématique, De Boeck, P5.

l'apprentissage indirecte, on qualifie cette grammaire d'implicite .Cet adjectif est remplacé par un participe passé pour accorder à celle-ci le caractère conscient de la pratique qu'ils exercent sur elle les didacticiens.

H. Besse et R. Porquier donnent le nom de "grammaire implicite" à " Ce savoir grammatical plus ou moins méthodologiquement "enfoui dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle "¹

17% des enseignants mettent les difficultés des apprenants dans l'échelle des priorités qui conditionnent le choix des activités de langue.

Les réponses:

-A savoir le niveau des apprenants (questionnaire 13)

-Les prérequis des apprenants (questionnaire 11).

10% des enseignants pensent à des activités de grammaire et de vocabulaire qui peuvent être au service de l'écrit. C'est-à-dire l'objectif de ces activités n'est plus la maîtrise des règles d'usage mais c'est l'acquisition d'un savoir faire que les apprenants peuvent intégrer dans la production de textes.

Réponse :

Le choix des activités de langue (grammaire- vocabulaire) qui doivent préparer l'apprenant à l'écrit.

Question 2

Généralement les enseignants réservent un moment fixe pour l'insertion des activités de langue. Or ce moment n'est plus le même entre 67% des enseignants. Nous passons ici en revue ces différents moments :

- A la fin de la séquence.

- Juste après la compréhension (c'est le moment le plus choisi).

¹ - BESSE H, PORQUIER R, Grammaire et didactique des langues, Ed Didier, 1991, p148.

- Lors de la compréhension.
- Lors de la production.
- Lors de la préparation à l'écrit.

Les nouvelles réformes pédagogiques accordent une place privilégiée à l'apprenant. La centration sur ce dernier consiste à sa prise de conscience de son rôle actif dans le processus d'enseignement/ apprentissage. De ce fait, on insiste sur sa motivation et cela peut se faire au moyen de différentes interventions et de dispositifs variés .Elle peut être construite par le sens qu'on donne aux activités.

L'apprenant doit comprendre l'objectif visé à travers ces activités et à quoi peuvent –elles lui servir.

Les situations problèmes rencontrées lors de la compréhension et de la production d'un écrit devraient être un déclencheur de cette motivation et un moment adéquat de l'intégration des activités de langue.

Ce que nous pouvons dire ici c'est que ces enseignants continuent d'accorder plus d'intérêt au contenu pédagogique qu'à la prise en charge des difficultés des élèves.

Ce nouvel objectif du programme est pris en compte par 3% des enseignants .32% n'ont pas répondu.

Les enfants ont le droit de comprendre l'utilité de leurs apprentissages dans le but de les maîtriser et les mettre en application dans les différentes situations qu'ils rencontrent à l'école ou même ailleurs.

Question 3

Les portions sont égales entre les enseignants qui croient que le savoir linguistique, et les activités qui lui correspondent, permet de surmonter les difficultés des élèves en matière d'écriture et ceux qui affirment que les carences et les dysfonctionnements en écriture ne peuvent pas être éliminés par le biais de ces activités .Cette question a permis d'expliciter une

représentation de l'écriture chez la première catégorie des enseignants citée ci-dessous (nous allons revenir sur cette représentation en analysant les réponses suivantes .)

III-5-3- L'évaluation et la remédiation :

▪ Question 1:

Malgré les critiques qui ont été destinées largement à l'ancienne forme de l'évaluation qui est connue par son caractère sélectif et qui est focalisée essentiellement sur la langue des apprenants et bien que les études en ce domaine montrent qu'elle est à l'origine des blocages des élèves et de leur méfiance vis-à-vis de la pratique de l'écriture, celle-ci est toujours adoptée par 14% des enseignants interrogés .Evaluer la langue des apprenants reflète le souci de correction chez les enseignants.

25% des enseignants s'intéressent au contenu. L'évaluation du contenu diffère selon que la pratique de l'écriture se fait en classe ou à la maison. Le contenu pris en compte avec le premier type représente le savoir encyclopédique sur le thème et sa mise en œuvre .Autrement dit : les idées, leur cohérence et l'intégration des savoirs- faire acquis préalablement.

Tandis que l'écriture en classe permet d'évaluer le contenu et sa gestion de la part du scripteur, de découvrir les différentes stratégies adoptées par lui. Elle permet aussi à l'enseignant de modifier une représentation chez les apprenants : celle de considérer l'écriture comme un seul jet, là où il faut gérer tout en même temps.

L'enseignant peut guider ses apprenants en les orientant vers l'usage des opérations qui entrent en jeu dans la pratique scripturale et qui sont dévoilées par les études en psychologie cognitive et en génétique textuelle. Et cela dans le but de découvrir où résident les difficultés des apprenants pour les prendre en charge par la suite.

14% des enseignants mettent l'accent sur la dimension communicative. Les nouvelles approches (approche communicative et l'approche par compétence) ont poussé les didacticiens à repenser les pratiques enseignantes en déterminant des objectifs relatifs à celles-ci et à la nouvelle conception de l'école et des apprentissages.

Les consignes d'écriture sont les premières à prendre en compte. Elles doivent être présentées en fonction de ces nouveaux objectifs. Il s'agit de présenter des consignes qui impliquent les apprenants dans de véritables situations de communication qui visent la mise en œuvre d'un savoir faire installé au cours des apprentissages. Il s'agit de placer l'apprenant dans des situations de communication réelles en lui déterminant le destinataire de son message, le but de celui-ci et les différentes circonstances qui l'entourent.

Exemples de consignes :

<u>Ancien modèle</u>	<u>La réforme</u>
*Rédigez un texte où vous présentez les méfaits du tabac.	*Rédigez un article qui sera publié dans le journal du lycée, sur la consommation du tabac pour Sensibiliser vos camarades des Dangers qu'il leur présente.

La première consigne représente un exercice scolaire d'écriture adressé au professeur pour être corrigé. Mais la deuxième met en évidence la

situation de communication qui doit être prise en charge par l'évaluateur avec les autres aspects du texte.

Ces deux aspects cités ci-dessus, (le contenu et sa gestion ainsi que la dimension communicative) longtemps négligés sont pris en compte aujourd'hui par nos enseignants mais différemment. Les réponses données reflètent la non unicité des enseignants concernant les aspects qu'ils prennent en charge par l'évaluation. Cela ne met-il pas l'apprenant en situation d'étonnement et de non compréhension? N'est il pas important de préciser à l'apprenant le coté évaluable de sa production ?

17% des enseignants prennent en compte les trois aspects en question et cela est très important car le texte constitue une unité qui regroupe des savoirs hétérogènes. L'hétérogénéité des difficultés consiste à, selon la pédagogie de différenciation, une individualisation des consignes et des orientations afin de cibler l'aspect du texte qui pose problème à l'apprenant.

▪ **Question 2:**

57% des enseignants recourent aux remarques pour évaluer les produits de leurs apprenants. Nous signalons ici que ces remarques peuvent avoir plusieurs formes :

-Les remarques qui appartiennent à l'évaluation sélective, elles sont normatives (bien- mal) injonctive (faites ceci – ne faites pas cela). Celles -ci n'apportent plus d'éclairage aux élèves sur leurs dysfonctionnements, de plus, elles n'enferment aucune proposition de résolution.

-Les remarques qui appartiennent à l'évaluation formative, elles sont beaucoup plus explicatives, elles visent à analyser les carences des élèves et à trouver leurs motifs dans le but d'envisager les solutions adéquates.

7% des enseignants recourent à la notation. Sylvie plane évoque une confusion en matière d'évaluation .Il s'agit de la non distinction, par un bon nombre d'évaluateurs, entre les trois termes suivants:

"Evaluer", " noter" et "corriger" .Cette confusion perdure jusqu'à nos jours malgré l'abondance des travaux sur le sujet de l'évaluation. Pour l'auteur, l'évaluation est plus récente que les autres termes. Elle semble être plus scientifique .La correction entraîne une répression chez les élèves. Enfin, la notation appartient au domaine administratif, institutionnel: conseil de classe, bulletins ...etc. Cette dernière forme d'évaluation a causé beaucoup de frustrations chez les apprenant, faute de son caractère sélectif et de son système mystérieux de notation jamais compris par les élèves .Un professeur stagiaire écrit:" *En devenant professeur j'allais enfin connaître le secret des notes...*"¹.

▪ Question 3 et 4

75% des enseignants disent qu'ils corrigent toutes les copies de leurs élèves .Cette question est posée pour mettre en évidence la confusion citée en haut .A quoi ça sert la correction de toutes les copies ou de quelques unes puisque cette opération a provoqué beaucoup de problèmes psychologiques chez les apprenants. En outre, elle n'apporte aucune aide à l'apprenant au contraire elle l'empêche de réfléchir sur sa pratique et sa langue.

17% des enseignants procèdent rarement au choix des copies :

-Une copie moyenne

-Selon la copie d'élève comportant des erreurs pertinentes.

-Je ne corrige minutieusement que la copie qui sert de modèle à la séance de compte-rendu d'expression écrite.

¹ - PLANE S, Didactique et pratiques d'écriture : Ecriture au collège, Ed NATHAN, Paris, 1994, p69.

- En cas de choix, je sélectionne souvent les copies des bons éléments.
- En cas de choix, la priorité sera donc destinée aux copies des élèves en difficultés. C'est-à-dire ceux qui ont besoin d'être valorisés afin de progresser.

Même dans les critères qui déterminent le choix des copies il n'y pas d'unicité .Le choix varie entre les copies bonnes, moyennes et celles qui explicitent le plus les difficultés des élèves. Concernant le dernier choix, il s'agit d'une démarche qui correspond à l'évaluation formative qui permet aux apprenants d'affronter leurs propres difficultés. Cette nouvelle forme d'évaluation est conçue par cet enseignant :

-La plupart du temps ce sont des travaux de groupes, toutefois tous les élèves seront évalués au moins deux fois durant le semestre individuellement.

- **Question N°5**

L'autoévaluation favorisée par l'approche constructiviste n'est permise que par 64% des enseignants et 25% ne donnent pas l'occasion à leurs apprenants de s'auto évaluer. Ce n'est plus le professeur qui accomplit toujours la tâche d'évaluation, elle peut être prise en charge par d'autres évaluateurs (élèves, membre du groupe, personnes extérieures) comme le montre la réponse d'un enseignant à la question N°7:

-Par la remédiation (collègue) évaluateur.

- **Question N°6**

L'évaluation formative est un nouveau dispositif proposé pour améliorer les apprentissages. Il est adopté par les nouvelles réformes. Plusieurs activités qui lui appartiennent figurent dans le manuel. De LANSHEERE lui accorde la définition suivante : " *Evaluation intervenant en principe au*

*terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint, des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser."*¹. Cette nouvelle forme de l'évaluation est fondée sur des principes bien définis. Parmi eux, on cite les plus importants pour la didactique de l'écriture qui adopte une approche constructiviste. Cette évaluation dite formative semble la plus convenable aux exigences de cette approche.

Pour ne pas être externe et ne participer en aucun cas à développer les compétences des élèves, elle est formative car elle constitue une phase primordiale du processus d'apprentissage, autrement dit, c'est un instrument de régulation des apprentissages. Elle épaulé les apprenants et les guides vers la réussite. En outre, elle peut être assimilée par les apprenants à un point où ils pourront évaluer leurs propres écrits (ou apprentissages). C'est ce qu'on appelle l'auto-évaluation. Cela apparaît très indispensable dans le processus de l'écriture qui englobe plusieurs opérations, entre autres on cite l'évaluation, la révision et la réécriture.

Il est aussi à noter que cette évaluation fait partie des séquences pédagogiques et peut se répéter plusieurs fois, ce qui lui donne également un caractère intermédiaire (entre professeur / élève et entre les différentes phases du processus) .C'est sur la base des limites de l'ancien modèle d'enseignement qu'on conçoit la constitution de l'évaluation formative qui se présente sous forme d'une remédiation à la première.

A partir de tout ce qui est cité, on peut dire que l'évaluation en général et la formative en particulier, constitue un anneau d'une chaîne, son manque rend impossible le fonctionnement de tout un système qui est

¹ - PLANE.S, Op. -Cit., p 78

l'enseignement / apprentissage .Malgré cette importance déclarée par tous les didacticiens, 50% des enseignants uniquement perçoivent cette évaluation. Le reste c'est-à-dire la moitié des interrogés ignorent cette pratique, ou ils possèdent des informations inexacts sur ce sujet. L'entretien que nous avons mené avec eux prouve ce constat.

Il est aussi nécessaire de noter que les enseignants n'ont pas profité de cette occasion qui leur est offerte par ce questionnaire pour réfléchir sur leur pratique et pour enrichir leurs connaissances théoriques .Un manque de savoir déclaratif et même procédural apparaît clairement chez ces enseignants.

A quelles raisons pouvons-nous renvoyer ce manque ?

Deux réponses peuvent être citées :

La première c'est que ces enseignants ne possèdent pas une envie de faire des recherches ce qui est un élément central dans la fonction de l'enseignant. Il y a des enseignants qui disent qu'ils détestent la paperasse, d'autres parlent de l'insuffisance du temps et le programme surchargé.

En citant la deuxième, nous signalons que les nouvelles réformes sont mises en application il y a trois ans (2007 – 2008) sans la moindre formation préalable des enseignants .C'est après la rentrée scolaire que les enseignants se sont trouvés face aux exigences de l'application et de la découverte du nouveau programme en parallèle. Au niveau des formations, celles-ci restent restreintes, elles concernent généralement la forme que le contenu. Elles se font chaque début de l'année et ont comme thème les répartitions annuelles et l'allégement du programme effectués par l'institution.

▪ **Question N°7:**

Nous connaissons que le statut de l'erreur n'est plus le même entre la didactique de l'écriture et l'ancien modèle de son enseignement. Malgré le changement effectué dans le domaine du traitement de l'erreur, 28% des enseignants considèrent les erreurs comme des signes d'échec qui peuvent être éliminées par la simple correction:

-On prend les erreurs fréquentes, on va dire leur type (grammaire, syntaxe, conjugaison) et on va les corriger avec les élèves (questionnaire 24)

Tandis que 42% des enseignants les considèrent comme des dysfonctionnements qui doivent être pris en charge par les apprenants eux mêmes orientés par leurs enseignants .Comme nous l'avons cité en parlant de la génétique textuelle, les ratures et les erreurs constituent des pistes sur lesquelles on s'appuie pour mener des recherches qui permettent la mise en évidence des difficultés réelles des apprenants tout en se renvoyant à leur origine.

▪ **Question N°8 et 9 :**

Ces questions nous ont permis de noter une contradiction chez les enseignants : penser que la simple présentation des activités de langue permet d'éliminer les problèmes des enfants en écriture, alors que le compte rendu qui constitue une remédiation à ces problèmes n'est plus la solution adéquate et définitive.

Les séances du compte rendu ne sont pas programmées systématiquement par 54% des enseignants .Nous pensons que beaucoup de détails entrent en jeu dans le déroulement de ces séances et qui expliquent en partie le refoulement des enseignants vis-à-vis de ces

dernières : (le volume horaire qu'elles nécessitent, les difficultés qu'elles présentent, l'hétérogénéité des niveaux des apprenants ...etc.).

III-5-4. Les questions variées:

▪ **Question 1 :**

Quel genre de relation existe-t-il entre la lecture et l'écriture? La lecture aide t-elle à l'écriture?

Beaucoup de détails méritent d'être cités concernant ce sujet mais, nous allons essayer de présenter les plus importants au sujet de l'écriture. Une solution répétée maintes fois sous forme de remarque dans les copies des élèves pour combler, selon les enseignants, les carences en matière d'écriture : " lisez beaucoup pour améliorer votre écriture". " Il faut que vous lisiez". En analysant ce rapport, Reuter dit que pour l'école française l'apport de la lecture à l'écriture est une évidence. Les cas dans lesquels la lecture peut servir à l'écriture seront cités dans la partie consacrée à l'atelier d'écriture.

Citons alors,ici, les cas où la lecture peut constituer un obstacle à l'apprentissage et à la maîtrise de l'écriture .Penser que la lecture peut constituer un obstacle à l'écriture est loin d'être acceptable ou reconnu surtout par les gens ordinaires. Cela est dû à l'ignorance des situations problèmes, car celles-ci ne sont ni cernées ni évoquées, suffisamment, par les chercheurs.

La question des représentations revient toujours avec ses effets dévastateurs. En examinant cette déviation Reuter évoque les cas où les représentations inhérentes à l'écriture posent problèmes et peuvent bloquer la pratique de l'écriture:

-Les textes littéraires se caractérisent par un style insolite si l'on peut dire : un degré de maîtrise reconnu, une valeur artistique ressentie, la séduction des mots et des expressions qui sont ornées par la rhétorique. Cette forme

valorisée du travail pousse les gens à se sentir incapables de produire un texte plus au moins acceptable .En outre, le côté esthétique de la pratique dissimule la construction du texte.

-La version terminale des textes empêche le lecteur de rendre compte des étapes de la scription.

-Les auteurs des textes littéraires et même les autres se plaisent d'un statut exceptionnel .Il sont vu comme des experts ou des doués, leur imitation ou la production des textes au niveau de les leurs est hors d'atteinte. La qualité des textes à laquelle aboutissent ces scripteurs est raffinée. Ces deux éléments peuvent bloquer les novices en les comparant aux autres.

-Le statut du lecteur, auquel s'adresse le texte à produire, (son âge – le nombre des lecteurs, leur niveau, leur place, dans l'échelle sociale ...etc.) rend la tâche plus délicate.

Tout ce qui est cité concerne les obstacles (provoquer le sentiment d'infériorité, d'incapacité et d'insuffisance chez les apprenti-scripteurs). Reuter évoque encore une influence d'un autre ordre Selon lui, la lecture peut retarder la pratique d'écriture ou la limiter: "*lire peut contribuer à retarder indéfiniment l'entrée dans l'écriture, de même qu'écrire peut empêcher de lire (par manque de temps, pour éviter telle ou telle influence...) par exemple encore, lire peut contraindre ou restreindre à priori l'écriture. C'est parfois le cas en situation scolaire quand écrire nécessite de s'ajuster à des tâches de relecture- évaluation préposées par l'enseignant qui consiste, trop souvent encore du point de vue du scripteur, à n'être lus pour ce qu'on a voulu écrire ...*".¹

¹ -REUTER, Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed, ESF, Paris, 2002, P 20

▪ Question N°2

La moitié des enseignants interrogés renvoient les difficultés de l'enseignement / apprentissage de l'écriture à la non maîtrise de la langue de la part des apprenants, tandis que toutes les nouvelles études sur ce sujet affirment qu'il ne faut pas attendre que les élèves maîtrisent la langue pour les inciter à écrire .Tout se fait par la pratique. L'élève apprend mieux les règles de la langue et celles de l'écriture en se trouvant face à telle ou telle difficulté. Il découvre ses propres difficultés et cherche à les surmonter orienté par son enseignant.

La psychologie intervient dans la réponse de 17% des enseignants qui renvoient les difficultés de l'enseignement de l'écriture à des facteurs relatifs à la personnalité de l'élève: la volonté, la motivation, la dépendance du maître ...etc.

Les mêmes représentations réapparaissent à chaque fois dans les réponses des enseignants et qui constituent un obstacle à leur pratique:

- "Les élèves sont faibles, ils ne veulent pas travailler, ils attendent tout du maître, ils ne font pas d'efforts". Ces constats doivent pousser les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques. Pourquoi les élèves manifestent-ils toute cette dépendance? N'est –il pas à cause des méthodes d'enseignement suivies par l'enseignant?

▪ Question N°3

Les réponses à cette question prouvent que la majorité des enseignants ne réfléchissent pas sur leur pratique et n'essayent pas de trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent .Ils présentent des propositions banales et qui ne peuvent en aucun cas améliorer la compétence scripturale des élèves.

17% des enseignants donnent des propositions pertinentes.

▪ Question N°4

Rares sont les enseignants qui sont au courant de ce nouveau dispositif de travail (25%). Chez les autres, il existe une confusion entre les termes suivants : réécrire, corriger, reformuler et lire. Les 35% des enseignants n'ont pas une idée sur la notion.

Selon D. BESSONNAT, la réécriture a connu son âge d'or avec le progrès réalisé par les ateliers d'écriture. Une pratique transposée au plan didactique grâce aux études en génétique textuelle. Celles-ci ont contribué à modifier les représentations qui constituent des obstacles chez les élèves et provoquent des blocages chez eux. La première représentation concerne une réflexion gravée chez les apprenti-scripteurs : sur un thème précis, l'écriture se fait par l'expression des idées. Or celles-ci ne sont pas toujours disponibles, donc cette pratique devient impossible.

La deuxième représentation est relative à la réécriture. Pour les élèves et même pour certains enseignants comme nous l'avons montré, la réécriture c'est la correction des erreurs qui reflètent leur incapacité de produire du sens par écrit. Cette représentation fait preuve que chez ceux-ci la réécriture apparaît floue et mal conçue.

Donc, il est nécessaire de l'éliminer en la confrontant avec des notions proches telles que la correction et la révision.

▪ **La distinction entre: correction/révision/reformulation/réécriture**

Pour établir cette distinction, D BESSONNAT explique les différences qui existent entre elles selon trois approches. Nous allons nous contenter de citer les deux premières qui nous paraissent plus explicatives concernant les représentations citées auparavant.

-La première approche et la polysémie du verbe " réécrire" :

- Réécrire : c'est la deuxième écriture (succession)
- Réécrire : c'est reprendre et poursuivre ce qu'on a arrêté d'écrire pour telle ou telle raison.
- Réécrire : c'est refaire un produit déjà réalisé par quelqu'un d'autre.
- Réécrire : c'est effectuer un retour sur le texte pour le travailler, le modifier et l'améliorer.

Les deux sens dits proches de la réécriture sont le 3 et 4 alors que les élèves pensent au premier et au deuxième. Selon eux la réécriture c'est la reprise et la répétition.

-La deuxième approche :

Après avoir expliqué les différentes significations du verbe "réécrire" il est temps maintenant de présenter la définition de la réécriture et des notions dites " connexes" en termes de D.BESSONNAT (la correction et la révision).

• La correction :

Selon le dictionnaire "Larousse" la correction c'est une : "action de rectifier une faute." Quand on produit du sens, on s'attache beaucoup plus à l'expression des idées qu'à l'application des règles .C'est la raison pour laquelle, des erreurs peuvent être commises par le scripteur. Pour la correction de celles-ci on doit se référer à la norme en vue d'obtenir un produit adéquat aux exigences normatives.

Généralement la correction porte sur un constituant du texte qui est la phrase et cela relève du métalinguistique. Le sujet doit être armé d'un savoir déclaratif et procédural pour accéder à une version définitive et valide.

Cette forme de retour sur le texte est généralement effectuée par l'enseignant, parlant ici de l'ancien modèle d'enseignement de l'écriture. Ce qui distingue entre les bonnes copies et les mauvaises, c'est l'abondance des annotations sur les marges des copies D.BESSONNAT précise que le fait que la correction doit être conforme à la norme, elle n'accepte qu'une seule solution possible. Tout cela pousse l'élève à penser que la réécriture est réduite à la correction.

• **La réécriture :**

Cette notion est introduite récemment dans l'espace pédagogique grâce aux études en génétique textuelle qui ont levé le voile sur la pratique scripturale des experts, ce qui a permis de modifier les représentations de l'écriture considérée pendant longtemps comme un premier jet, tandis qu'aujourd'hui l'écriture est conçue comme un processus qui inclut la réécriture.

Contrairement à la correction qui "retravaille" la phrase, la réécriture retravaille le texte, elle relève donc de l'intralanguage. La réécriture exige de la part du scripteur un savoir faire ou des connaissances procédurales. Elle est ouverte sur différentes possibilités d'amélioration. C'est une pratique qui nécessite un accord et une vision unifiée entre l'enseignant et l'élève. La consigne de réécriture doit être claire et explicite pour que l'élève puisse se situer par rapport à un cheminement et à une finalité tracés par l'enseignant.

▪ **Correction et réécriture:**

La correction	La réécriture
Logique de " disqualification "	Logique de " requalification "
Elle vise à juger le texte de l'extérieur en se référant à la norme	Son but c'est l'amélioration du texte, son exploitation de l'intérieur
Elle a un caractère répétitif et qui n'est en aucun cas explicatif.	Elle permet d'expliquer le fonctionnement d'un texte pour développer la compétence scripturale.

D. BESSONNAT, en faisant la distinction entre la correction et la réécriture présente également l'opposition entre deux modèles d'enseignement : " un enseignement qui privilégie la seule correction à toute chance d'obéir à un modèle transmissif, cumulatif, cloisonné, itératif, fondé sur l'accomplissement d'un programme; un enseignement qui met en avant la réécriture se conforme au contraire à un modèle appropriatif, spiralaire, articulé, cyclique, fondé sur la réalisation d'un projet" ¹

• **La révision :**

Elle constitue une étape très importante dans le processus d'écriture.

La planification, la mise en texte et la révision sont des opérations qui dépendent l'une de l'autre et qui permettent de travailler un texte comme une unité dissociable, tout en distribuant le temps selon la nécessité de chaque opération. La révision peut, à son tour, être divisée en deux étapes: la relecture et la mise au point. Toute révision doit être esquissée par une relecture pour détecter les dysfonctionnements de l'écrit. Cette lecture évaluative concerne toutes les dimensions du texte. Après cette lecture

¹ - BESSONNAT D, "Deux ou trois choses que je sais de la réécriture", Pratiques N°, Juin 2000, p7.

vient le moment de la mise au point, ce dernier englobe deux moments: la correction qui concerne le niveau local du texte et la réécriture qui concerne le niveau global. De ce fait , il apparaît que la relation entre révision et écriture peut être une relation d'inclusion mais pas d'implication c'est-à-dire : la réécriture fait partie de la révision mais cette dernière n'implique pas la réécriture, pour plus de précision préciser,l'auteur affirme que : "Le scripteur peut être capable de diagnostiquer une erreur sans être capable de produire la réécriture appropriée ou encore il peut se contenter de corrections de détail"¹D.BESSONNAT va dans le même sens que Reuter en disant que " *Les opérations du modèle étant récursives, la révision peut survenir dès la phase de planification et opérer sur des notes préparatoires*" BESSONNAT ajoute que la meilleure planification facilite la révision et permet de gagner du temps et de l'effort. En d'autres termes, diminuer la charge cognitive chez le scripteur.

•La reformulation :

Un autre terme qu'on confond avec la réécriture : C'est la reformulation. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de J.DUBOIS présente la définition suivante : " On appelle reformulation le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. La reformulation ou "rewording" est dite aussi traduction interlinguale; c'est une procédure métalinguistique." ²Si la réécriture vise à améliorer son texte par des modifications pour transmettre un sens clair des idées, la reformulation consiste à reproduire le même sens avec une autre forme verbale (quand on réécrit on peut ajouter, supprimer, déplacer des idées alors que lorsqu'on reformule, on doit rester toujours fidèles aux idées déjà exprimées).

¹ -Idem, P08

² -Ibid, P 08

Conclusion :

Au départ, nous avons supposé que les obstacles rencontrés par les apprenants en écriture renvoient à leur privation de réelles occasions d'écriture. Autrement dit, on parle d'une absence d'un entraînement à l'écrit. En outre, même si cet entraînement et ces occasions sont fréquents dans certaines classes, le temps qu'on consacre à l'enseignement / apprentissage de l'écrit est insuffisant. Mais bien après l'analyse des réponses des enseignants nous avons pu découvrir d'autres facteurs qui influent sur l'acquisition de la compétence scripturale:

On cite ici le type des activités proposées aux apprenants pour les entraîner à écrire, nous avons remarqué que les activités que nos enseignants proposent visent essentiellement la compréhension de l'écrit ou encore la maîtrise de la langue .Rares sont les enseignants qui prennent en charge les difficultés de leurs apprenants en matière d'écriture par la proposition des activités et des dispositifs appropriés à la maîtrise de cette pratique.

Un autre point qui constitue un grand obstacle pour l'enseignement de l'écriture est dévoilé à travers les réponses des enseignants, c'est celui des représentations qu'occultent ceux-ci de leurs élèves et de la pratique de l'écriture. Une représentation obstacle est découverte dans les réponses des enseignants interrogés : Penser que les apprenants sont toujours inférieurs par rapport à leur enseignant, qu'ils ne possèdent pas d'habiletés et que celles-ci ne peuvent pas être développées surtout en matière d'écriture car, la non maîtrise de la langue ou des règles d'usage les empêche de progresser et d'améliorer leur compétence scripturale. C'est cette conviction qui a privé les enseignants de réfléchir sur leur pratique et sur les dysfonctionnements de leurs apprenants.

De cette façon, ils ne peuvent pas s'ouvrir sur les nouvelles approches concernant l'enseignement / apprentissage de l'écriture. Ce sont ces constats qui nous ont poussés à adopter l'atelier d'écriture comme une résolution aux problèmes des enfants à l'écriture. Il s'agit d'investir le maximum possible d'approches et de dispositifs jugés utiles à l'acquisition de cette compétence

Quatrième chapitre

**L'atelier d'écriture et les enjeux de la
réécriture.**

Introduction :

Dans le premier chapitre, notre étude est centrée sur les enseignants. Le questionnaire que nous leur avons adressé permet d'identifier leur rôle dans le processus d'enseignement / apprentissage de l'écriture, leurs démarches de travail, leurs comportements vis-à-vis de leurs apprenants. Notre intérêt est orienté dans ce deuxième chapitre vers les autres axes du triangle didactique : l'apprenant et le contenu pédagogique. Concernant le premier, nous voulons découvrir de près ses difficultés, ses capacités, ses représentations afin de l'aider à surmonter les différents obstacles qu'il rencontre lors de l'écriture. Pour le second, qui représente le contenu, nous le considérons, comme une alternative qui fait partie d'un ensemble de propositions pédagogiques qui visent l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de l'écriture et le développement de la compétence scripturale chez les apprenants (voir la définition dans le premier chapitre .)

VI-1- L'échantillon :

Par notre étude, nous prenons en charge une classe de 2eme année Lettres et philosophie. Le nombre de ses élèves atteint 42 élèves. Cette classe est jugée "faible", ou pour reprendre les termes utilisés actuellement par les didacticiens, elle regroupe des "apprenants en difficulté " non pas en français uniquement mais également dans les autres matières. Cela ne veut pas dire que la classe est démunie de quelques bons éléments. Par ailleurs, ces apprenants manifestent un certain désir pour progresser et pour améliorer leur situation. Cette volonté est ressentie à travers l'exécution des travaux à domicile, leur envie d'effectuer des petites recherches pour la réalisation des projets didactiques. Nous avons pensé que cette situation mérite une exploitation de notre part et cela dans le but de montrer que quelque soit le niveau des apprenants, on peut les amener d'un niveau A à

un niveau X. C'est-à-dire, les possibilités de progression ne sont plus miraculeuses.

La compétence prise en compte c'est la compétence scripturale. Notre but c'est d'entraîner les apprenants régulièrement à écrire en éliminant graduellement leurs difficultés qu'ils peuvent découvrir seuls. D'autres compétences entrent en jeu automatiquement (la compétence de compréhension et celle de lecture), on parle, ici, d'une articulation des activités et de tâches. Nous pensons que l'atelier pourrait être une solution adéquate pour la situation de cette classe ou de celles qui représentent des cas similaires.

VI-2- L'atelier d'écriture et le projet didactique :

Il s'agit d'un lieu qui permet de mener un travail d'écriture dans un climat favorable et avantageux. Différentes étapes suivies seront abordées en détail en vue d'explicitier le déroulement des tâches et des activités proposées pour découvrir les zones d'ombre dans les pratiques des scripteurs et améliorer par la suite leur rendement en matière d'écriture.

Comme le montrent les auteurs qui travaillent sur cette technique incitative, l'atelier doit s'inscrire dans un cadre général, ici le cadre qui inclut cette perspective c'est bien le projet didactique.

Comme nous l'avons déjà dit, plusieurs compétences disciplinaires sont engagées au sein de ce cadre, mais ce qui nous intéresse, le plus, c'est la compétence de la production de l'écrit. Nous annonçons que le travail en atelier obéit à des contraintes imposées par l'animateur.

De notre côté, nous considérons que le travail que nous menons en atelier obéit déjà à des contraintes institutionnelles. Il s'agit de produire un

texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte également des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Ecrire selon le nouveau programme c'est : " Se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, c'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs " ¹

VI-3- Présentation du projet et du cadre institutionnel :

Le projet autour duquel se déroule notre travail c'est :

Relater pour informer et agir sur le destinataire: Le reportage/Le récit de voyage

Séquence : Rédiger un récit de voyage/ produire un texte touristique à partir d'un reportage.

Les thèmes : les grands sites du passé / le patrimoine universel.

Objet d'étude : reportage touristique, carnets de voyages.

L'application de la pédagogie par projet a pour but la mise en œuvre des principes méthodologiques; pédagogiques et des contenus renouvelés. On cite entre autres: les principes de différenciation, l'interaction intergroupe, l'évaluation formative ...etc. Cela ne peut se réaliser sans changement de perspective de travail. L'atelier se caractérise par une souplesse c'est-à-dire, il donne l'occasion à l'animateur de diversifier les méthodes de travail, de les modifier en cas de besoin. La linéarité des étapes n'est plus recommandée, le professeur animateur peut marquer des retours aux étapes précédentes s'il les juge indispensables.

¹ - Projet du programme de 2 AL. Ressource pédagogique

VI-4- Les objectifs de l'atelier:

Après avoir présenté le cadre général qui englobe l'atelier, nous voulons justifier notre choix par la présentation des objectifs suivants :

- Intégrer, dans nos classes, les nouveaux dispositifs d'écriture.
- Entraîner les apprenants à écrire régulièrement.
- Favoriser l'interaction et le travail de groupe.
- Motiver les apprenants par leur implication dans de réelles situations de communication.
- Installer un climat favorable et sécurisant.
- Modifier et objectiver les représentations des apprenants vis-à-vis de la pratique de l'écriture.
- Faire comprendre aux apprenants les différents rôles que peut avoir la lecture.

VI-5- Le fonctionnement de l'atelier :

Pour atteindre nos objectifs, nous avons élaboré un plan de travail qui englobe différents moments ou étapes.

VI-5-1-Moment N°1: L'étude des supports en relation avec le projet, les objets d'étude et l'intention communicative:

Ce moment est débuté par une lecture analytique des supports choisis. Le but de ces séances n'est plus l'appropriation de certaines structures en vue de leur imitation. Les textes ne sont pas présentés comme des modèles à imiter mais comme des objets d'étude et d'analyse dans le but de comprendre leur fonctionnement. Deux ou trois supports sont à étudier selon leur inclusion des caractéristiques relatives au type de texte programmé. En analysant les textes, nous avons pris en compte plusieurs niveaux textuels : la situation d'énonciation, les idées contenues dans le

texte, le niveau de la langue utilisé...etc. . Tout cela se fait au moyen d'un questionnaire bien élaboré destiné aux apprenants. Il s'agit d'installer un certain savoir qui leur permettra d'entrer dans l'écriture, car on ne peut pas commencer du néant. Nous visons ici les règles et les normes textuelles (la cohérence, la cohésion...etc.)

L'apprenant doit apprendre ce qui l'aide à produire un sens structuré. Il est indispensable de noter que le but de ces textes de référence c'est d'explicitier les modalités de leur construction, c'est ce qui est appelé le "démontage".Le choix des supports c'est l'affaire des enseignants, ils le font selon les besoins de leurs apprenants, leurs préoccupations, leurs niveaux...etc.

Nous avons choisi pour notre étude des récits de voyage (reportages) qui englobent les différentes caractéristiques à exploiter. Nous avons élaboré des questionnaires par lesquels nous cherchons à identifier les caractéristiques d'un article de presse et la situation d'énonciation, repérer les passages narratifs, descriptifs et commentatifs .Nous voulons également faire comprendre aux apprenants la visée informative et incitative du reportage.

VI-5-2-Moment N°2: Présentation du sujet d'écriture :

- **La consigne :**

Vous rédigez une lettre destinée au courrier des lecteurs du journal lycéen dans laquelle vous racontez les incidents d'un voyage qui vous a marqué(e).

Repensez les moments importants que vous avez vécus, les lieux parcourus ou visités, les personnes rencontrées, le (s) moyen (s) de transport utilisé (s).

Décrivez les incidents, les surprises et les risques courus.

Respectez la visée incitative du texte.

La consigne en elle-même, représente une contrainte car, elle est constituée d'un certain nombre d'éléments qui doivent figurer dans les textes des apprenants.

L'évaluation des produits se fait par la confrontation de ces éléments au texte de la consigne.

▪ **Les types de consignes :**

En parlant de l'importance de la compréhension des consignes (celles qui concernent la compréhension ou les autres qui concernent l'expression) et leur influence sur la nature de la réponse on dit que les consignes se manifestent dans le libellé du sujet. Elles présentent des précisions sur la tâche à accomplir, ainsi que sur la méthode à suivre .Elles doivent être bien assimilées pour pouvoir répondre avec exactitude.

Les consignes sont réparties selon deux types :

-les consignes explicites :

Elles sont introduites en utilisant le mode impératif, il s'agit donc d'injonctions pures qui précisent ce qui est demandé du scripteur.

Le texte de la consigne inclut, lui aussi, des contraintes telles que : le type d'écrit, la situation du destinataire, l'effet souhaité...etc.

-Les consignes implicites :

C'est celles qui sont représentées par des formulations générales.

Exemple: Comparer deux documents .Cela implique d'abord une lecture, ensuite une étude et enfin une confrontation et une organisation de la réponse.

Comprendre la consigne c'est comprendre le sens des verbes qui l'introduisent. Ils permettent de déterminer la tâche à accomplir.

Exemples de verbes qui introduisent des consignes d'écriture : réfuter, résumer, reformuler, transposez, justifier ...etc.

▪ **Le choix du sujet d'expression écrite :**

Le thème choisi qui est "le récit de voyage " constitue, en lui-même, un déclencheur d'écriture. Les apprenants possèdent déjà le contenu de leur production. Ils ne sont pas appelés à faire des recherches sur le thème pour s'informer .Il suffit de fouiller dans leurs souvenirs ou leur vécu personnel pour construire la matière d'écriture , ce que nous voulons dire ici c'est que le thème est ,en lui-même ,motivant pour les apprenants . Cela permet de diminuer la charge cognitive chez lui et accorder plus de temps aux autres aspects du texte.

Dans le but de dédramatiser la tâche d'écriture, nous avons annoncé que la documentation est permise (les livrets de conjugaisons, les dictionnaires ...etc.) et que les apprenants peuvent solliciter l'aide de leur professeur ou celle de leurs camarades. Nous avons expliqué également que la réalisation de leur travail passera par des étapes et cela leur donne le temps et l'occasion de retravailler leurs textes.

La méthode du travail est expliquée au départ, les élèves ont su qu'ils vont travailler en groupe, non pas pour mener un travail collectif mais pour libérer l'interaction et l'écoute entre eux. Les conversations entre les apprenants permettent d'explicitier leur pensée et leurs difficultés en matière d'écriture. Ainsi l'enseignant pourra Programmer des activités qui les aident à les dépasser. La classe de 41 élèves est divisée en quatre grands groupes. Les apprenants s'assoient autour de tables rondes pour favoriser l'interaction.

VI-5-3- Moment 03:Le questionnaire adressé aux apprenants:

Avant de commencer l'écriture, un questionnaire préparé par l'enseignant est mené avec les apprenants. Il regroupe les questions suivantes :

- Faites vous des brouillons ?
- Pourquoi ?
- Comment ?avez-vous une façon particulière de les faire ?
- D'prés vous, les écrivains, aussi, font-ils des brouillons ?
- On ramasse votre brouillon, qu'en pensez-vous ?

* Questionnaire emprunté à de Marie-Claude Penloup

Le but de ce questionnaire c'est d'extérioriser les représentations des apprenants vis-à-vis de l'écriture en général et des brouillons en particulier.

▪ Analyse des réponses des apprenants

-L'usage des brouillons

Concernant la première question, nous avons retenu que la majorité des apprenants interrogés recourent à l'usage du brouillon .Ils justifient leur acte en citant les raisons suivantes:

- Organiser le travail
- Se donner à la réflexion, de ce fait, le brouillon est considéré comme un objet qui permet d'extérioriser ses idées pour accéder enfin à leur classement.
- Eviter les ratures dans les copies de réponse (le propre).
- Réviser son travail avant de procéder à la version définitive.

-La méthode adoptée

Les réponses présentées n'ont pas dévoilées les stratégies suivies par les apprenants concernant l'utilisation des brouillons .Certains précisent qu'ils ne s'attachent pas à une méthodes bien définie. Les autres annoncent que les brouillons sont des supports sur lesquels ils mentionnent les idées qui s'entrecroisent dans leur mémoire .Chez les uns, le recours au brouillon peut s'effectuer seulement en cas de difficulté .Une autre réponse reflète une représentation quant à l'usage des brouillons: ceux –ci sont réservés uniquement aux calculs en matière de science exactes

-Les écrivains et les brouillons

Les réponses des apprenants diffèrent entre ceux qui affirment leur usage par les écrivains et ceux qui assurent le non recours de ses derniers aux brouillons.

-La lecture des brouillons

Certaines réponses reflètent nettement les représentations négatives des apprenants concernant la lecture de leurs brouillons .Ils justifient leurs points de vue en présentant les motifs suivants:

- "Je n'aime pas, c'est une grande faute pour moi...etc."

- "Oui, parce que il comprais pas mes brouillons."

- "Non, j'aime pas que les autres lire mes brouillons surtout la langue arabe."

- "Ça me dérange"

Ceux qui refusent la lecture de leurs brouillons avouent qu'ils n'aiment pas que les autres repèrent leurs ratures et leurs lacunes .Par contre il y a d'autres qui trouvent cet acte normal.

Cette représentation doit être modifiée en travaillant en atelier.

VI-5-3- Moment 04: La rédaction du premier jet :

Après cet entretien et une fois les groupes sont formés et la disposition de la classe est adéquate, les apprenants commencent l'écriture.

L'enseignant demande aux apprenants de laisser une marge ou un espace entre les lignes, il leur explique qu'ils auraient besoin de celui-ci ultérieurement. Il ajoute que le but de tout le travail c'est l'amélioration et le développement de la compétence scripturale et non pas la sanction des apprenants et la chasse de leurs erreurs, au contraire celles-ci constitueraient des bases de données sur lesquelles on s'appuie pour vaincre les difficultés qui se présentent lors de la scription.

Alors, un climat de sécurité est installé dès le départ pour motiver les apprenants et les pousser à écrire sans complexe d'infériorité ou d'incapacité. Comme pour les écrivains, transcrire les premiers mots sur une page blanche n'est pas chose aisée ; nous avons remarqué que les élèves et avant qu'ils débutent la rédaction ont beaucoup réfléchi. Il s'agit d'une réflexion à haute voix (des conversations entre eux). Nous avons pu rendre compte d'une question répétée par la majorité des apprenants : comment commencer ?

Cette question reflète une grande hésitation chez les apprenants. Il faut signaler que cette difficulté est partagée avec les adultes experts ou non. Le moment de la réflexion chez les apprenants n'est pas consacré à la recherche des idées car celles-ci ne manquent pas, ni à l'élaboration d'un plan. Les élèves entrent directement dans l'écriture sans planification préalable. Nous aurions pu orienter les apprenants vers cette opération du processus d'écriture mais, nous avons préféré les décharger de cette tâche, vu les difficultés constituées par le premier

moment. En outre, le type de texte à élaborer n'exige pas une grande planification car il s'agit d'une relation chronologique des événements vécus contrairement aux textes argumentatifs, par exemple, qui font appel à cette opération.

▪ **Interprétation des comportements et des choix stratégiques des apprenants:**

-Le recours à la traduction:

Nous avons constaté encore que les apprenants recourent à la traduction non seulement des mots mais aussi des énoncés complets écrits en arabe. Les marges ou les espaces que nous avons demandés sont utilisés à cette fin. Le recours à la langue maternelle s'explique par le fait d'emprunter ses structures. Le phénomène d'interférence se présente fréquemment dans la pratique des apprenants.

-La déception des apprenants et le manque de vocabulaire:

Au fur et à mesure du travail, un manque flagrant du vocabulaire est découvert. Les apprenants croient que ce manque constitue la majeure difficulté à surmonter. D'abord, pour faire disparaître cette angoisse chez eux, nous avons expliqué que la maîtrise du vocabulaire se fait en écrivant. C'est-à-dire par la pratique régulière de la langue parlée ou écrite. Ce début même s'il apparaît difficile pour eux, il représente une étape qu'ils doivent franchir pour entrer dans l'écriture. Ensuite, afin d'objectiver cette représentation, nous avons posé aux apprenants la question suivante : en écrivant, en arabe, ne rencontrez-vous pas des difficultés d'autres ordres ?

La réponse était affirmative. Autrement dit, nous voulons leur montrer par cette question que le vocabulaire ne représente pas la seule difficulté en écriture. Nous avons annoncé qu'il est indispensable de découvrir les autres difficultés et cela se fait en écrivant. Et par la suite celles-ci pourraient être

prises en charge indépendamment ; en d'autres termes, les problèmes rencontrés en écriture ne peuvent pas être résolus en même temps.

Enfin, face à ce constat (la première difficulté apparue chez les apprenants), nous avons intégré différentes activités de vocabulaire comme dispositif de résolution non définitive. Leur présentation à ce moment permet de leurs donner du sens chez les apprenti-scripteurs. Ce sont des activités qui visent l'apprentissage d'un vocabulaire relatif au thème du voyage. Les apprenants ont compris le but et l'utilité de ces activités.

Remarque :

Les activités sont présentées au début de la 2eme séance (avant que les apprenants achèvent le premier jet.)

-L'imitation des supports étudiés :

Certains apprenants ont tenté d'imiter les supports étudiés. Ils ont voulu construire leur texte selon un modèle déjà prêt. Cela reflète leur caractère ou stratégie d'apprentissage qui dépend de la réception et qui est loin de la créativité et de l'autonomie .Ce sont des apprenants en grande difficulté qui ont besoin des séances de rattrapage ou, peut être, d'autres résolutions pour combler le manque apparu chez eux.

-Le travail en groupe:

Les conversations entre les apprenants étaient très importantes et cela pour plusieurs raisons :

Les apprenants en grandes difficultés sont rassurés car, ils ont constaté que les autres (les bons éléments) rencontrent, eux aussi, des moments de blocage. L'entraide est effectuée entre les membres des groupes, une ambiance et un climat favorable sont construits. Des conflits apparaissent dans les conversations des apprenants et de fortes envies de les résoudre

sont manifestées.

-L'enseignant –animateur :

Notre mission comme animateur était difficile vu le nombre élevé des apprenants dans la classe, car malgré l'explication de la méthode du travail, nous sommes toujours sollicités par les apprenants qui se trouvent en situation problème et qui nécessitent une orientation.

A la fin de la première séance, les apprenants se montrent inquiets car ils n'ont pas achevé la rédaction de leur récit de voyage. Lorsqu'ils ont appris que le travail se poursuivra la prochaine séance. Ils sont partis avec une décision de recherche et une envie de débloquer leurs situations problèmes.

En arrivant à la classe, le lendemain, nous avons remarqué que les groupes sont déjà formés et que les apprenants sont prêts à continuer leur travail. Les sentiments d'angoisse et d'insécurité sont disparus. Sur les tables, les documents choisis par les apprenants pour faciliter leurs tâches ne manquent pas. La mise en texte se poursuit avec des moments d'arrêt constatés chez tous les apprenants. A la fin de la séance les textes sont ramassés par l'enseignant.

Une évaluation minutieuse des copies est faite par le professeur avant de donner l'occasion aux apprenti-scripteurs de s'auto-évaluer; cela est dans le but de cerner les différentes difficultés et préparer les différentes phases de la réécriture.

VI-5-5- MOMENT N°5: Evaluation:

Il s'agit d'une phase charnière qui nous permet de guider nos apprenants à la réécriture après la détection de ce qui ne va pas dans leurs productions. Ce sont les apprenants eux-mêmes, qui prennent en charge la mission d'évaluation, toujours guidés par l'enseignant. Une grille d'autoévaluation

est présentée pour épauler les apprenants et cibler les aspects choisis par l'enseignant et qui travaillent le texte et les scripteurs.

5-5-1.La grille d'autoévaluation

LES ASPECTS CIBLES PAR L'EVALUATION	OUI	NON
1-J'ai adopté une perspective narrative à la première personne du singulier ou du pluriel.		
2-L'ai adopté le point de vue interne, tout le récit est vu à travers mon regard de narrateur qui observe, ressent et commente les faits.		
3-J'ai utilisé la description pour informer sur les lieux et sur les personnages.		
4-J'ai utilisé le temps convenable:le passé composé et l'imparfait ou le présent de narration.		
5-J'ai utilisé des indicateurs de temps et de lieu.		
6-J'ai décrit les lieux de manière à fasciner le visiteur: personnification, comparaison, couleurs.		
7-J'ai utilisé des expansions du nom pour caractériser les lieux et les rendre vivants.		
8-J'ai marqué l'itinéraire pour mettre en valeur la progression de ma visite dans les différents lieux		
9-J'ai employé des articulateurs logiques pour ordonner ma description.		
10-J'ai veillé à éviter les répétitions par l'emploi des anaphores (reprises grammaticales et lexicales).		
11-J'ai utilisé dans mon récit des informations liées à ma culture personnelle et à ce que j'ai découvert sur		

les lieux.		
12-J'ai utilisé des procédés incitatifs pour encourager le récepteur à se rendre sur les lieux.		
13-j'ai intitulé mon travail.		
14-J'ai présenté mon texte en paragraphes et j'ai respecté la présentation de la lettre.		
15-J'ai soigné mon écriture, mon orthographe et la ponctuation de mon texte.		

Durant cette phase, le rôle de la lecture ou de la relecture est primordial.

Nous avons débuté la phase de l'évaluation par une opération incontournable qui est la lecture. Une lecture à haute voix de quelques productions nous semble importante afin de créer chez les apprenants un esprit critique. Un premier aspect de cette critique consiste à confronter les textes produits au texte de la consigne. Il s'agit de voir à quel point les apprenants ont respecté ce qui leur est demandé. Cette discussion permet à l'enseignant de mesurer les capacités de ces apprenants en matière d'évaluation dans le but de les préparer à la réécriture. Il faut noter que cela n'a pas été bien facile, c'est-à-dire le fait d'apporter des jugements sur leurs propres productions. Afin de concrétiser beaucoup plus cette tâche, une grille d'autoévaluation est proposée aux apprenants. Il s'agit de la remplir par une croix pour découvrir à la fin les éléments qui manquent dans leurs productions. La grille met en évidence les différents aspects et niveaux du texte. On note ici également que les grilles sont remplies en compagnie de l'enseignant, qui intervient en cas de nécessité. L'autoévaluation mène à une opération très importante pour la réécriture : c'est la révision.

5-5-2 La lecture en atelier :

Quand lire sert à écrire ?

La pratique de la lecture peut s'effectuer avant, pendant ou après l'écriture

▪ Lire avant d'écrire:

Généralement le rôle de la lecture se conçoit avant l'écriture et cela pour répondre aux objectifs suivants :

-La lecture peut être motivante, au cas où les textes lus présentent des thèmes ou des contenus qui intéressent les lecteurs- apprenants (les sujets qui reflètent leurs préoccupations, convenables à leur âge et niveau scolaire). De ce fait le choix de textes doit être vigilant.

-Le choix du texte peut se faire également en fonction des projets didactiques (dans ce cas le texte est considéré comme un outil qui sert à écrire. l'apprenti-scripteur peut s'imprégner de certains textes et analyser d'autres pour comprendre leurs fonctionnements

-Lire peut aussi éliminer quelques représentations chez les apprenants (penser que l'écriture est un don) en leur exposant des ébauches d'écrivains (brouillons avec des ratures ou des textes inachevés)

-Donner l'occasion aux élèves de lire ou d'écouter quelques productions dans l'espace de la classe leur permet d'avoir une vision plus précise des circonstances de perception d'un texte. Vu déjà qu'écrire un texte (produire du sens) en fonction de tel ou tel récepteur exige la prise en considération de plusieurs éléments : âge- culture -statut social- ...etc. Ce qui constitue une charge cognitive chez le scripteur.

▪ Lire pendant la scription:

Cette forme de lecture ou de relecture s'effectue selon les exigences de

la situation. On relit ce qu'on a produit afin de détecter les carences ou les dysfonctionnements du premier jet de la scription. On lit également d'autres écrits mais toujours au service de la scription, c'est -à- dire qu'on lit pour manque d'information ou en vue de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Il faut noter que cela demande un espace temps très important pour pouvoir accomplir toutes les tâches relatives à cette pratique : Le produit doit être contrôlé de la part du scripteur ou d'un autre participant (enseignant – membre du groupe). Ce contrôle est représenté par l'évaluation formative qui a comme but d'aider l'apprenant et développer sa compétence scripturale. Pour se faire, le rôle de l'enseignant est prépondérant dans l'orientation de l'apprenti scripteur (choisir les textes à lire en fonction des problèmes rencontrés, proposer des modalités de lecture : lecture individuelle ou collective, lecture d'un texte complet ou d'une partie d'un texte...etc.)

▪ **Lire après la scription :**

Reuter affirme que cette forme de lecture est peu exercée au sein de l'institution scolaire .Le but de celle-ci ce n'est pas la révision .Il s'agit là d'une lecture analytique qui se fait en fonction des éléments ratés ou des erreurs commises par le scripteur(dans ce cas on peut choisir des copies "bien écrite"ou se référer aux textes d'auteurs)Il affirme l'utilité de cette opération qu'il a déjà expérimentée .Il la considère comme une"*Lecture plus motivée et plus technique des textes fournis, comparaison des textes réalisés et des textes lus,recherche de solutions aux problèmes rencontrés.*"¹

¹ REUTER Y ,Enseigner et apprendre à écrire, , Ed, ESF, Paris, 2002, P157.

VI-5-6- Moment N°6: Les activités de langue:

Il s'agit d'intégrer les activités de langue selon les difficultés découvertes et qui figurent également dans la grille d'autoévaluation. C'est une imprégnation à la réécriture. Afin que les apprenants puissent détecter et corriger les dysfonctionnements de la langue, différentes activités de langue sont présentées. Les activités portent sur : la description, les temps du récit la subordonnée relative, le complément du nom...etc.

L'intégration des activités de langue de cette façon permet aux apprenants de comprendre leur utilité et qu'elles sont aux service de l'écriture. Par conséquent, savoir une règle ne veut pas dire savoir l'utiliser. La maîtrise de l'écriture exige non pas un savoir mais un savoir-faire

VI-5-7- Moment7:L'entretien oral :

Avant de passer à la réécriture, il nous semble indispensable de faire entrer les apprenants dans cette pratique au moyen d'un questionnaire :

-Avez-vous l'habitude de revenir sur vos textes?

-Pourquoi?

-Vous vous concentrez sur quel aspect du texte?

-Trouvez –vous la tâche aisée?

-Pensez-vous que les écrivains procèdent directement à la version terminale d'un produit?

Rares sont les apprenants qui effectuent des retours sur leurs textes et même s'ils révisent leurs écrits c'est pour apporter de simples corrections.

VI-5-8- Moment 08:La réécriture : L'analyse des opérations d'écriture et les états de texte

Après avoir achevé la rédaction du premier jet, vient le moment de la réécriture .Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans le cadre de la perspective constructiviste des apprentissages .Associée à l'évaluation formative, elle peut contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants .Elle est considérée aussi bien comme un objectif d'apprentissage et un moyen qui assure ce dernier .Objectif dans la mesure où apprendre à réécrire c'est apprendre à écrire .Moyen car elle sert à écrire et aide à améliorer les capacités des scripteurs.

Nous avons adopté cette perspective, en articulation avec d'autres , dans le but de modifier ou d'objectiver les représentations que les apprenants se font de la pratique d'écriture .Il est indispensable de savoir pourquoi et comment transformer son texte .Nous avons pensé que cela constitue une résolution au refoulement de l'écriture constaté chez nos apprenants .Nous avons également pensé que les différentes entrées à l'écriture,auxquelles nous amenons nos apprenants sont susceptibles d'empêcher leur refoulement de cette pratique .Les entrées citées sont représentées par :les différentes opérations d'écriture ,qui peuvent diminuer la charge cognitive chez eux, la diversification des aides et des méthodes de travail , l'interaction et le travail de groupe, le climat sécurisant offert...etc.

5-8-1.Le premier "jet"

▪ La relecture

Nous avons effectué des lectures analytiques et évaluatives des textes des apprenants, (le premier jet) dans le but de les décharger des difficultés de la tâche de révision et de relecture critique de leurs propres produits .Certes la révision qui est une opération cognitive représente une difficulté aux

apprenants mais, elle peut être dédramatisée par l'aide qu'apporte l'enseignant dans telle situation .C'est la raison pour laquelle ,nous avons choisi la grille d'autoévaluation qui est un moyen parmi d'autres ,(les discussions entre groupe-les discussions collectives...etc.) qui permet de cibler les points sur lesquels l'apprenant doit focaliser sa relecture .Nous notons également que le retour sur texte ne se fait pas en une seule fois,c'est-à-dire la remédiation des déficiences opérées par l'enseignant ,au départ , et par les apprenants par la suite,se réalisent selon un plan établi par l'enseignant et qui englobe les étapes suivantes:

- **Les modifications globales à apporter au premier jet:**

Dans la grille , les aspects concernés par ces modifications sont:1-2-3-8-9-10-11-12.Nous visons beaucoup plus la visée du texte,la perspective narrative, la cohérence et la cohésion textuelles ...etc. Les apprenants ont effectué des retours sur les textes selon les éléments ratés dans leurs productions et qui manifestent également dans leurs grilles.

Ces apprenants, attachés au contenu, ont perdu de vue la globalité du texte en tant qu'un message destiné à être lu par un destinataire dans un but précis .Ils entrent directement dans l'écriture .Des constituants de la situation d'énonciation manquent dans leurs produits: absence d'indices qui renvoient au destinataire .Celui-ci n'est pas interpellé et impliqué dans le texte .Nous avons remarqué également l'absence des passages descriptifs,exigés par la consigne initiale, qui fascinent le lecteur . C'est le cas des copies suivantes:1-4-6-7

Demarer

Amer

Un jour d'été, j'ai décidé de visiter "le tombeau de matoub Loues" cet homme qui ^{était} pas comme les autres, cet héros de la chanson berbère au bon matin, j'^{est} ^{parti} meslé à 7,00 heure, Nous avons demaré après toutes les préparations, j'ai pris mon petit déjeuner, après j'ai appelé mon ami qui avait une voiture. Nous avons demarés après toutes les préparations. Nous avons arrivés très tard après un long voyage et très fatiguant, Nous avons reçu un accueil très prestigieux de la famille matoub nous avons passés la nuit chez eux vraiment une agréable nuit! Nna Elyja nous a racontée beaucoup choses que nous ignorons ^{avant} sur ce "rebelle" et nous étions ^{auparavant} enous par son histoire et surtout ses dernière minute. j'ai profiter de l'occasion j'ai joué avec

- ^ -

son propre mandoline •

il est mort : Nina Elgiya Nous a demandé de dormir, parceque le lendemain c'était le 25 juin, son dixième anniversaire dix ans après sa disparition, au bon matin Nous nous sommes réveillés à 07:00 nous a c'est le moment propice pour visiter à "Zekka n Lounés" Le tombeau de Lounés nous avons jetés sur son tombeau des fleurs et nous avons lu quelques versets coraniques à la fin de cet anniversaire nous avons pris le chemin de retour.

HANA

Guedido

Hi

Je suis ^{redige} ~~ecrit~~ cette lettre pour
dire ~~mon~~ voyage en Sétif.

Je vais à 6h à lycée
avec ~~les~~ ^{mon} camarade et les élève et
~~les~~ à Sétif

et dans la route nous chantons et
nous dansons et ~~nous~~ ^{je} ~~voir~~ les
campagne et les arbre et avant

l'arrivée la transport a stopé dans
un place ^{vert} qui il y a à cette place

~~des~~ ^{beauté} paysage et ~~qui~~ mangé un
petit casse-croûte et ~~compléter~~ ^{notre} nous
voyageur jusqu'à arrivons à
Sétif, ~~Sétif~~ c'est un ville

~~arrivons~~ et ~~de~~ nous déambulons
avec mon camarades dans
les rues de Sétif et nous se déplace-
ment de magasin à un autre et
nous visitons le Zoo et nous jouons
dans ~~le jardin~~ le manège

and je ~~me~~ prend quelque photos
dans un place qui s'appelle
"Ein El facira" et au autre place et
et ~~à~~ ~~la~~ retour adrienne an accide
dans la route et ~~le~~ ~~trains~~ ~~me~~ le
transporté quelque temps
jusqu'à ~~ici~~ à cette problème
trouvez la solution
et après et nous ~~complétons~~
complétons la route et nous et
nous retournons à maison

Hanna Lakhdar.

En été passé, les derniers jours de juillet nous sommes allés visiter Boumerdes grâce aux bons résultats des matchs de foot avec l'aide d'un jeune habitué à Boumerdes et célèbre, nous sommes allés à 3:00 de nuit de la maison des jeunes et nous sommes arrivés dans le complexe A.R. à cause de l'embouteillage et surtout avec les camions et nous avons pu sur les accidents parce que le diffuseur de TOYOTA et double beaucoup les camions et fait passer et aussi nous dans la risque de mort, "l'important nous avons à Boumerdes" et lorsque nous sommes sur la TOYOTA avec la participation de la femme qui travaille dans le complexe et même de la personne qui aide nous pour cette excursion et il est originaire de la ville à M. Channiche et depuis la deuxième jour nous avons fait un programme de jour et de la 15 jours que nous passerons à Boumerdes et dans le matin nous entraînons avec un entraîneur bien étudier sur le football et après midi nous allons à la mer pour la natation pour être dans nous entraînement, et nous reposons sur les entraînement par la nuit des 200 de Ben Aïme "Le grand zoo d'Afrique" et je crois qu'elle est grande sur M. Channiche 3 fois

et nous écoutons la musique de El-Kodjane et D'Après cette lettre je t'encourage les joueurs de club du jour bien pour faire cette excursion pour changer le climat et même les gens

Medjahed
Eures.

un bon jour j'ai ~~visité~~ d'un
été passé j'ai visité les milays de
Bomdasse avec mes camarade.
on démarre à 3.00 ~~P.M~~ A.M à Mchounech
avec une bus et puis plus à la ~~route~~ route
de voyage on voit des belles ~~scenery~~ paysage.
A 11.00 ~~P.M~~ A.M nous arrivions à Bomdasse.
et puis nous rester ~~en~~ reste dans le
premier jour on reste dans le centre nous
Bouje pas. et après chaque jour on allés
la plage pour noyé avec ~~notre~~ ^{notre} responsable.
et aussi on visite Alger et exacte de Mahom
Achahid on passé des belles temps, et la
grande surprise qui nous avons rencontré
c'est ~~notre~~ ~~notre~~ ~~notre~~ de Almojahed parce que
on nous regardions les ruine de Lagard et
après tout ça ~~on~~ ^{on} nous revient ~~à~~
Mchounech avec des grands ~~retour~~ ^{retour} qui
nous oblige pas

Dans les copies 2-10, les apprenants ont introduit des formules de salutation sans avoir précisé le destinataire.

Ilou -
Salu,
L'année passé, Mon grand frère fait un voyage de travail au Setif et je le dit. Est-ce que je t'accompagne puisque je ne connais pas cette Wilaya. il est dit Oui. Le lendemain on a démarré à 6:00 dans la voiture Honda de mon frère. Quand on arrête en Ams au Batma. J'ai vu des paysages extraordinaire j'ai monté ses ^{belles} montagnes et j'ai trouvé des personnes inconnu ils se dirige vers moi on a fait une connaissance. Mon frère me dit on va démarré, on a pas de temps. L'orsque on arrive on a fait un accidents mais ce n'ai pas avait pas des risques sanitaires, mais ~~la voiture~~ l'automobile ~~accident~~, des carreaux sont cassé

- 6 -

Salut à tous, - 10 -

no: 21/02/1900

L'année passée j'ai fait mon premier voyage avec mes amis, qui était organisée par les élèves de ma classe à la wilaya de Setif, que

le vendredi le jour j'ai réveillée de bonne heure et je me suis habillée mes vêtements, et lorsque le bus arrive je suis sortie de ma maison rapidement. à la route j'ai vu des paysages

magifiques et spectaculaires: les forêts vertes les montagnes à la lueur de 7 heures

Quand nous avons arrivé à Setif, le premier lieu visité c'est le zoo qui contient des mammifères, des oiseaux, des reptiles, des amphibiens, des poissons, des insectes, des araignées, des

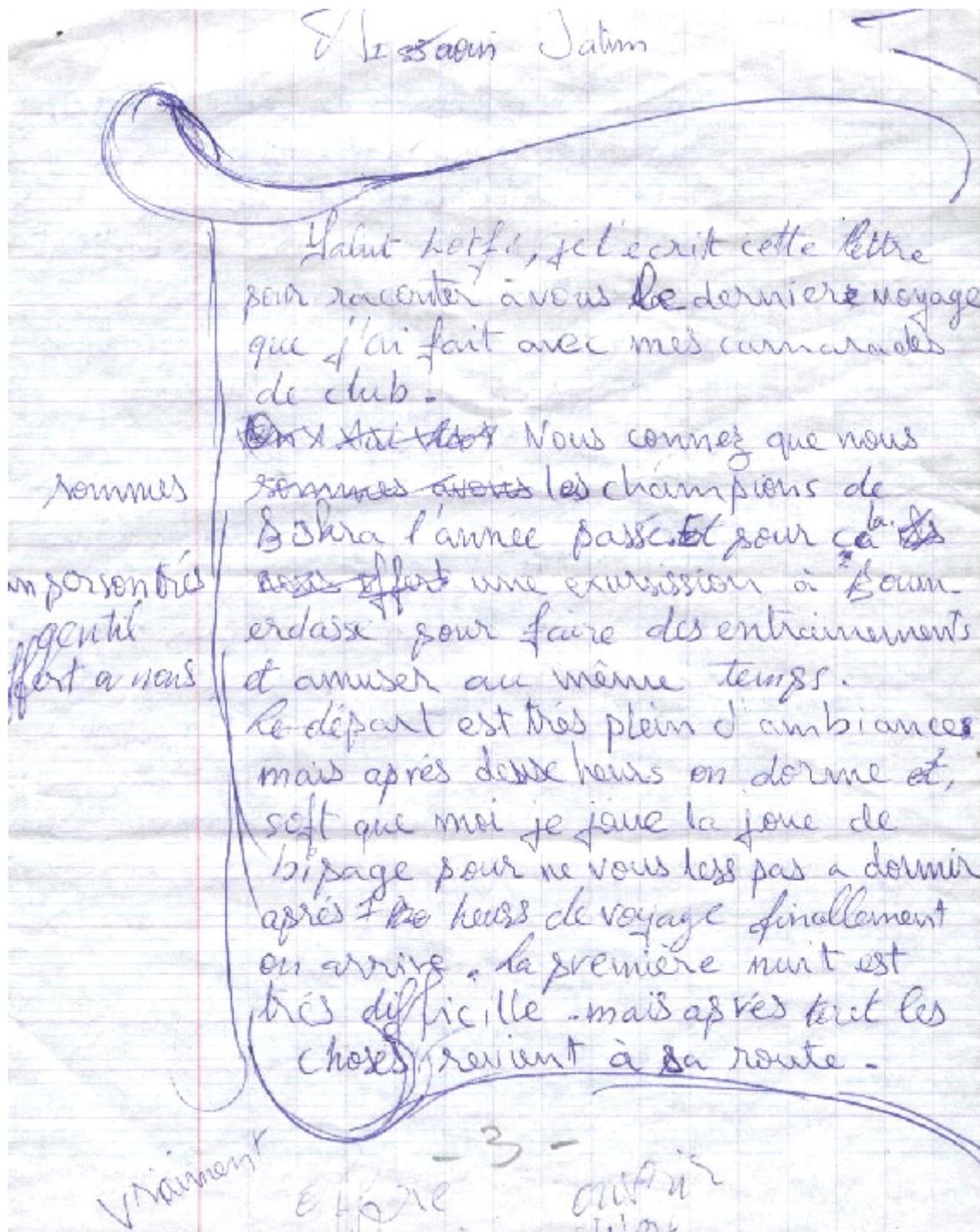
l'amour, des fiançailles, etc. et après c'est le mariage qui me plaît le plus par ses jeux et son ambiance, et aussi parce que j'ai goûté les plats traditionnels et aussi

j'ai vu plusieurs de touristes à Setif plus précisément parce qu'il est vraiment belle

et le dernier monument c'est: Ri el Bourou et après cette belle promenade nous allons

retourner à El chrouch donc je veux dire que Setif c'est une très belle place pour la visite

Dans les copies 3-8, les apprenants ont destiné la lettre à un ami alors que la consigne consiste à s'adresser aux camarades du lycée.



20/02

dans les 15 jours de ce voyage,
on visite plusieurs plages et on a
découvert le mode de vie des autres
personnes, et la chose très importante
on fait mes entraînements
régulièrement. Enfin la sépara-
tion est difficile à tous mais
c'est obligatoire.

Le retour est très calme parce que
aucune personne ~~si~~ n'aime
pas cette excursion.

Je pense que c'est impossible
d'oublier ce voyage, malgré
toutes les difficultés qu'on a ren-
contrées.

Notre amie Salim

Alger

Bezzalla.

Mon ami Ali j'écris pour vous mon grand histoire de voyage, je puis visite Boumerdes chaque ~~de~~ ~~de~~ avec mon amie, nous avons démarré à 3:00^h avec le tajata de guidi, et le rout de Biskra, petit Boumerdes, nous arrivons Biskra à 3:45, et nous avons le mangé le déjeuner, et nous avons démarré, et ~~de~~ nous avons chanté et dance tout le rout, nous avons 34 person.

Nous arriv

il reste 10 Km par Boumerdes, et nous avons très suspense, en le 2:00 pm nous sommes avons ~~avec~~ arrivé notre ~~port~~ centre avec un grand fatigé et grand suspense, et nous avons en la city de corso, et nous avons ~~de~~ voit le plage tout les soir, et at le matin nous avons ~~visite~~ des entimen, et en le retour nous avons un ~~avec~~ après ca nous

avons le déjeuner, et nous avons un pisté.

Dans ca excursion sportif nous avons visit des plusieurs plage (Alkarma, ~~et~~ mekhilata) et nous avons visit Alger et (Makam achahid), ces pas 15 jours passent très vites comme quelque minutes et ~~de~~ nous avons retour Mchouch avec des belles souvenir.

Dans la copie9, l'apprenant a bien assimilé la situation d'énonciation.

le 24.02.2010

A mes Commande du lycée

Un jour parmi les jours de l'été,
on avait décidé de faire un voyage à
Sétif. donc c'est le jour de voyage
tout les voyageurs sont réveillés très
heureux. alors on a démarré notre
voyage à 4:00, on avait voyagé
par bus a ce temps q'on le nuit
manipulé. les routes furent très
calmes mis a lous l'ambiance
est manipulée. après 3 heures le soleil
apparut les climats dont sont
changées totalement en regardés
des nouvelles routes qui sont existées
dans les différents environs, les
vert arbres limite les routes et
les gens qui furent très heureux.

Tamane

Concernant la perspective narrative et le point de vue interne du récit, nous constatons que la majorité des apprenants les ont respectés .Dans les copies(6et10), l'emploi du pronom indéfini "on" est beaucoup fréquent que "nous"et "je".

Pour l'articulation du texte nous voyons que les apprenants procèdent à l'écriture de phrases entrechoquées, l'enchaînement n'est pas bien établi .Leurs textes ne sont pas bien articulés .Nous constatons également la répétition de la conjonction de coordination "et"(copie 1).

- **Modifications apportées au premier jet:**

Nous avons identifié, dans les productions des apprenants, l'ajout des éléments relatifs à la situation d'énonciation: le destinataire est bien désigné et impliqué par les apprenants (copie3-8-10).

Salut Kofji, je t'écrit cette lettre pour raconter à vous le dernier voyage que j'ai fait avec mes camarades de club W.A.M. Vous connaissez que nous sommes les champions de Biskra l'année passée. Et pour ce la un ^{très} gentil qui s'appelle ^{M. Med} Bamkenda^s offert à nous une ~~excursion~~ excursion à Boumendas pour faire des entraînements et amuser au même temps.

Le départ est sur 2:00 am, il est plein d'ambiance. Nous profitons chaque moment de ce voyage jusqu'à Bouaada où nous avons un coup de lait. Nous continuons la route silencieusement. Et

6:00 stopper pour se respirer un peu d'air mais je ai connu pas ce lieu. A cause d'embouteillage nous avons fait un retard, finalement après deux heures nous arrivons à Boumerdes. La première nuit est difficile à cause de fatigue mais après tout les choses reviennent à sa route.

Le complexe dont nous habitons est vaste et aussi propre nous rencontrons des personnes extraordinaires surtout notre ~~entraîneur~~ entraîneur M^{me} Zawi^s et la directrice de complexe et beaucoup des amies. Et

dans les 4 jours de ce voyage nous visitons plusieurs places comme Alger, Iben Akroune, le musée national, et aussi des multi-plages. - 3 -

Chaque person a l'opinion que Boumendas est contient des terroristes; mais ~~moi~~ je remarque rien pendant les 4 jours.

La chose plus important c'est que nous avons fait les entraînements régulièrement et nous avons gagné trois match malgache.

vraiment des champions

Enfin la réparation de ces personnes est difficile à
mais c'est obligatoire. Le retour est calme parce que
aucune personne n'aime pas cette excursion.

Je pense que c'est impossible d'oublier ce voyage malgré
toutes les difficultés qu'on rencontre et je vous conseille
de visiter cette ville parce que elle est véritablement
« la ville magique ».

Notre ami @ ? !

Salim Akseer

Mes amis, j'écris pour vous mon grand histoire
de voyage, (je visitais) chaque été je visitais Boumerdes
avec le ^{Togator} de Jeridi. et le route Biskra - Batna - Alger. nous
arrivons Biskra at 3:45 a.m, et nous mangions ~~la~~ peu de
croissant, et peu de milfaye, et littel de jus, et nous démarions,
et nous avons chanté et dansé tout le route, en plus nous avons
un 3/4 person.

Il reste 10Kms par Boumerdes, les jeunes très
fêlé, On le 2:00 p.m nous arrivons notre centre. avec
Boumerdes est une ville situé a l'Algérie. avec un belle plage
et des paysages magnifique, et nous situons a Karsa, et
nous allons ~~la~~ ^{ou} plage toute les ~~soir~~ après midi c'est
toute les matins nous avons faisons des entrainements. avec
une emblyence amicale ~~person~~ et une sieste après le déjeuner
et nous allons ou plage, et les soir ~~est~~ c'est la
grande fête nous faisons de tistre, nous chantons, etc.

Dans, ce excursion sportif nous visitons plusieurs
places, et ~~comme~~ rencontré des bon jeunes, et nous visitons
Mekam Tchahid, et le mesure de Almagahed - ces 15 jours
passent très vite, comme quelques minutes, enfin nous
avons retour M'houche avec des belles souvenirs, et
je conseil vous à
ne vous oubliez pas de visiter Boumerdes

Salu à tous et surtout mes camarade
l'année passé et exact Le Dimanche, mon
grande frère a fait un voyage de travail
à "séthf" que j'ai écouté beaucoup que cette ville paye
mais je la connais pas. j'est exposé de l'accompa
gné et il est convenu sans problème. Le lendemain
Nous avons démarré à 6:00H quand l'épouse de jour
est apparu dans l'automobile (Honda).

Primo, Nous avons arrêtés à "G.Hof;" et nous
avons restés un quart d'heure. Nous avons vu du grands
beaux palmiers et des maison d'argile; C'est
merveilleuse et aveuglant! Nous avons vu aussi
des ruines de guerre Algérienne dans cette région
du cœur de l'Algérie.

Deuxième chemin, Nous avons passé d'une ville extrao-
rdinaire c'est la Daira d'Alris "La Ville de Citadelle".
Quand, nous avons arrêtés j'en ai vu des paysages et des
montagnes verdoyant, elle est très imaginaire!

Préparé - vous! j'ai monté + elle et j'ai trouvé
des filles avec ses familles, se dirige vers moi et
nous avons fait une connaissance. Nous avons
restés depuis un demi Heur. Mon frère a me dit: on
va démarrer, Il n'y a pas de temps. Ensuite, Nous avons
complété notre chemin vers "Setif". Mon frère est
achevé son travail, après ça, nous avons continués
notre voyage de faite une petite promenade dans
le centre ville, nous avons visités "Ain El Fouada"

inconnu

Ne pas perdu cette occasion mon ami!

Enfin, dans notre route vers Batna, une
automobile fraud n'est pas arrêté dans un Stop
lorsque notre auto est très rapide, nous avons fait
un accident, heureusement avant pas des risques
sanitaires mais la voiture est blessé.

Mes amis, c'est ça mon voyage, ne pas perdu
l'occasion de visiter ces lieux de votre grande
pay "Algeria"

- 6 -

Votre Ami, Sara

Il y a des apprenants qui ont préféré laisser les modifications citées à la dernière étape, celle du traitement de texte (copie6-4-7). Dans, les apprenants ont interpellé le destinataire à la fin du texte.

Ma nuit à Boumerdes.

En été passé, je suis allé avec mes amis de football Boumerdes, grâce à les bons résultats du championnat, et même la cup, avec l'aide d'une personne travail à Boumerdes. ~~avec~~

Dans les derniers jours de juillet, nous nous ~~avons~~ ~~travaillés~~ rassemblés dans la maison des jeunes avec notre entraîneur, qui expliqué les points de loi qui marche à Boumerdes et il ~~parle~~ parle beaucoup sur la discipline, et à 3^h nous avons démarrés dans la TOYOTA, et après 2 heures nous avons arrêté pour prendre un petit déjeuner, ~~et puis nous avons~~ ~~commencés~~ la route en pure jare ce que le chauffeur doublé beaucoup des camions avec un grande nitèze.

-4- à 12^h nous arrivons à la complexe avec un bon accueil par une femme travail dans cette complexe, puis nous allons à les champs pour manger un déjeuner et repose sur la fatigue des voyage, et après la deuxième jour nous avons fait un programme de 3 jours où nous ~~avons~~ avons entraîné dans le matin, et allé à la mer pour la natation, et après la troisième jour nous commençons les entraînement

reformule
spécialement de football

avec un entraîneur étudie bien sur le football, et nous
allons à le stade et le mer le par le bus de transport
reclaire, et dans la route nous avons vu des maisons
et des bâtiment brisé à cause des rééme très
connus surtout à Boumerdes mais elle est belle
par les superficies vertes d'agriculture comme l'orange et
les raisins, et existe beaucoup des barages des police
dans la route à cause des terroriste; la plus part des
gens de Boumerdes sont des Algériens.

N'oublie pas la beauté d'Alger et la zoo du Ben
Aloun sur « la grand zoo d'Afrique », et la musée de El-m
odjalid qui contient les moyen de la guerre et les objet
des personages célèbre comme la montre et la voiture de
président Boumediène.

D'après cette lettre je encourage tout les
catégorie du club du M'chounech pour réitérer cette
bon excursion et explorer les paysage et l'état de
sport dans le nord.

A vous LES joueurs
du M'chounech

Medjahed

Faites

2 AS 1

Un jour d'un été j'ai visité la wilaya de
Boumardise avec mes camarades.

Nous sommes déparés à 3 heures du matin de
M'choouneche avec une bus et dans un bus,
au cours du voyage nous avons vu des belles
villes comme: Boussanda et Bouina et
surtout Sour Alghozlan qui est belle ville.

Nous sommes arrivés à 11 heures du matin
à Boumardise, où nous avons passé toute la
journée dans le centre.

Chaque jour nous allons à la plage pour
nager avec notre responsable. ~~Voilà~~ nous
amusons beaucoup ~~parce~~ que dans les plages
et les jardins ~~parce~~ que parce qu'elles sont
très belles.

Ensuite nous visitons Alger spécialement le
Makam Achouabit et le jardin de Alhama qui
contient plusieurs espèces végétales et
animales; c'est le troisième jardin au niveau

mondial concernant son paysage magnifique
La grande surprise qui nous avons
rencontré est le musée d'Almejahad ~~parce~~
que qui contient des pièces d'armement datant
de la guerre de libération nationale.

enfin nous retournons à M'choouneche
avec plusieurs souvenirs ~~et~~ inoubliables

Aurès

Jeunes écrivains vivants

Un jour d'été, j'ai décidé d'aller voir le tombeau de Mataub Louzès. Au bon matin je me suis levé et j'ai pris mon petit déjeuner, après j'ai préparé tous les besoins de ce voyage. ⁽¹⁾ à 7h00 j'ai appelé mon ami qui avait une voiture, nous avons démarrés après toutes les vérifications. ⁽²⁾ à 12:00 nous avons quittés la voiture pour prendre le déjeuner. après nous avons reposé un grand-heure et après nous avons continués l'aventure. Le sommeil m'avait provoqué, j'ai perdu la conscience pendant toute le temps qui restait. mon camarade m'avait réveillé, nous sommes arrivés très tard. La famille de Mataub nous a ⁽³⁾ accueilli d'une manière prestigieuse. nous avons pris le dîner tous ensemble et après nous avons abordés beaucoup de sujet. Nna Elgia nous a

raconté l'histoire du rebelle avec
ses yeux meill mouillé de larme
nous aussi nous étions très émus par
son histoire, surtout ses dernière
minute sur la vie. j'ai profiter
de l'occasion; j'ai joué avec sa
propre mandoline. sa sœur malika
nous a demandé de voir les autres
parties de villa. Il est minuit
Mina Eelgia nous a demandé de
dormir. Le matin nous nous sommes
levés à 7,00, nous avons visité
le tombeau de Lounès (aseka ndounès)
chacun de nous jetait un bouquet
de fleurs sur Lounès. nous avons
passé des moments inoubliable
avec sa petite famille. mes amis
N'ésitez pas de visiter pas cet
lieu historique.

un voyage au résistant
Résidence Noublor Lounès

Les deux apprenants qui ont employé le "on"l'ont supprimé pour le remplacer par "nous"et "je".

(Copie 6-10)

Des passages descriptifs ont été introduits dans les copies 7-6-10.

Pour ce qui est de l'articulation du texte, presque tous les apprenants ont amélioré leurs textes. Ils ont réemployé des articulateurs logiques qui assurent l'enchaînement et le classement de leurs idées.

5-8-2.Deuxième "jet".

▪ Les modifications locales à apporter au deuxième"jet":

Dans la grille, les aspects concernés par ces modifications sont:4-5-6-7.Nous avons préféré viser les aspects locaux relatifs au type de texte (les temps du récit-la caractérisation -l'emploi des indicateurs de temps et de lieu...etc.), dans la mesure où les autres aspects de la langue seront pris en compte avec d'autres occasions d'écriture .Nous n'avons pas trop insisté sur ce point pour ne pas bloquer les apprenants et dans le but de leur montrer aussi que les difficultés représentées par l'aspect linguistique pourraient être vaincues au fur et à mesure de la pratique de l'écriture.

Parmi ces éléments, c'est le respect des temps de la narration qui représente la difficulté majeure, les apprenants sont appelés à veiller à leur concordance .Il faut noter que nous avons procédé à l'individualisation des consignes vu la diversité des difficultés imposées par cet aspect .Il y a des élèves qui éprouvent des difficultés quant au choix de l'auxiliaire, d'autres ne maîtrisent pas la caractérisation surtout lorsqu'il s'agit de la subordonnée relative.

▪ **Modifications locales apportées au deuxième "jet":**

Rares sont les apprenants qui ont apporté des modifications de ce genre mais, nous n'avons pas forcé les autres pour l'objectif cité précédemment. Par contre, nous avons dosé un peu la tâche pour ceux jugés capables de gérer la situation à laquelle ils sont exposés. C'est le cas des copies suivantes (8-10-9).

Mes camarades de lycée, je vous écrit cette lettre pour raconter le dernier voyage que j'ai fait avec mes camarades de club "N. A. M.". Vous connaissez que nous sommes le champion de Biskra l'année passée dans le football, et pour ce la un person très gentil qui s'appelle "M^{re} Ben Hamza" est une excursion à Boumerdes pour faire des entraînements et au même temps.

Le départ est sur 8:00 am, il est plein d'ambiance, nous profitons chaque moment de ce voyage jusqu'à Boumerdes où nous avons une coupe de lait. Nous continuons la route silencieusement sans arrêt. A cause d'embouteillage nous avons fait un petit retard mais finalement et après deux heures nous arrivons à Boumerdes.

La première nuit est difficile à cause de fatigue mais après toute les choses.

Le complexe où nous a habités est vaste et aussi propre. Nous rencontrons des personnes extra ordinaires surtout mon entraîneur "Zarwi" et la directrice de complexe et beaucoup des amies.

Dans les quinze jours de ce voyage nous visitons plusieurs places comme "Alger, Ben Hanoune, le musée national..." et aussi des multi-stades. Chaque person a l'opinion que Boumerdes contient des terroristes mais je remarque rien pendant les quinze jours.

La chose plus important c'est que nous avons fait les entraînements régulièrement et nous avons gagné trois matchs amicaux malgré les autres joueurs sont plus âgés que nous mais nous sommes vraiment des champions.

Enfin la séparation de ces personnes est difficile mais c'est obligatoire. Le retour est calme parce que aucun
person n'aime pas cette excursion.

Je pense que c'est impossible d'oublier ce voyage malgré
tout les difficultés qu'on rencontre et je vous conseil
de visiter cette ville parce que elle est vraiment "la ville
miracle"

voire ami,

Sadina Hussaini

Salu à tous et surtout mes camarades,

L'année passé et exact le Dimanche, mon grand frère fait un voyage de travail au "Setif" que j'ai écouté beaucoup de cette W. Laya, mais je la connais pas. J'est exposé de l'accompagner et il commencerait sans problème. Lendemain Nous avons démarrés à 6:00 H du matin, quand l'épouse du genre est apperue dans la voiture (Honda) de mon frère.

Premièrement, Nous avons arrêtés à Githofi, et nous avons restés un quart d'heure, Nous voyons de grands beaux palmiers et des maisons d'argile; c'est merveilleuse et aveuglant! et Nous avons vu aussi des ruines de la guerre Algérienne dans cette région du coeur de l'Aures.

Deuxième chemin, Nous avons passé d'une ville extraordinaire c'est La Saira d'Amis "La ville de Citadelle". Quand, Nous avons arrêtés, j'ai vu des paysages et des montagnes verdoyant et elle très imaginaire. Préparez-vous!, j'ai monté t-elle et j'ai trouvé des filles avec ses familles, se dirige vers moi on a fait une connaissance, nous avons restés dans cette région un demi heure, mon frère me dit "on va démarré, on a pas de temps". Ensuite, on a complété notre chemin vers "Setif". Mon frère est attaché son travail et après ça, nous avons continués notre voyage de faite une ^{petite} promenade dans le centre ville, on a visité "Ain El-Fouja" La plus beau monument. Dépêchez-vous! ne pas perdu cette occasion.

Enfin, dans notre route vers Batna, une automobile fraud m'est pas arrêté dans un stop, lorsque notre auto est très

rapide, on a fait un accident, heureusement avait pas des risques
sérieux, mais la voiture est blessé

Mon ami, c'est ça mon voyage, me pas perdu l'occasion
de visiter ces lieux de votre grande pays Algérie.

Votre ami, Sara

Le 24 - 02 - 2010

Ames camarades du lycée:

Mon Voyage à Sétif

Un jour parmi les jours de l'été, nous décidons de faire un voyage à Sétif pour passer un beau temps ensemble.

Deux semaines après, le jour du jugement arrive. Alors nous prenons le bus à Tiouh et nous commençons notre voyage doucement

premierement. La nuit est très sombre partout où nous regardons, tout les chemins calmes et vide. nous pouvons pas les regarder clairement mais à 6h exactement quand le soleil apparut, le climat devient beau, nous regardons par les carreaux les routes qui sont rempli avec les autos

les bus, les camions, les histories sont
aussi rempli avec les gens.

A 10:00h, nous arrivons à la Zoo où nous
voyons les animaux différents (le chameau,
les lions, les singes, j'aime les tout mais le plus
d'un qui attire les regards est le singe puisque
il est très active et attentive.

Nous quittons la Zoo et nous marchons
à la managé où il y a des jeux variés,
il y a d'abord plusieurs personnes (les
enfants, les femmes et même les gens âgés.)
Nous passons 3h à la managé, celle-ci
sont les plus belles moments dans ma vie.
quand je vive un mélange des sentiments entre
la joie et la peur.

Je prends le train et j'essaye d'abord
le mariage, celui-ci est le plus danger
évidement.

Après, nous visitons la fontaine de **Ein El Focira** qui est très connue à Sétif
c'est 2:00 nous faisons un groupe pour manger
notre déjeuner, mais avons trop faim

Nous terminons notre déjeuner et je prends
quelques photos comme souvenirs. donc c'est
le temps de partir, nous sommes ~~très~~ tous
très malheureux de quitter cette ville,
alors nous prenons le bus et nous
regardons à la dérobée les spectaculaires
spectacles qui nous resteront à la mémoire

Je passe un extraordinaire temps avec
mes amis à ce voyage, vous même il
faut visiter cette ville pour soyez heureux.
Écrit par votre amie ismahane.

5-8-3.Troisième "jet".

- **La réalisation du troisième "jet"et le recours au traitement de texte:**

C'est beaucoup plus la mise en page qui est convoquée dans cette étape, vu l'apport que peut fournir l'ordinateur .L'orthographe est revue également en se servant du correcteur orthographique, cela est dans le but de décharger l'apprenant, lors des premières opérations de modification, des difficultés qu'elle représente .L'ordinateur est un outil intégré récemment dans les classes pour favoriser les apprentissages, en général, et l'écriture, en particulier.

Quelques Copies qui représentent le troisième "jet "

Le 28/ 02/ 2010

A mes amis de lycée

MON VOYAGE

Un jour d'un été j'ai visité la wilaya de bomardasse avec mes camarades.

Nous avons démarré à 3 heures du matin de m'chouneche dans un bus, au cours du voyage nous avons vu des belles villes comme: Boussaâda , Bouira et surtout Sour alghazlan qui est une belle ville.

Nous sommes arrivés à 11 heures du matin à boumardasse, où nous avons passé toute la journée dans le centre. Chaque jour nous allions à la plage pour nager avec notre responsable, vraiment nous nous amusions beaucoup dans les plages et les jardins parce qu'ils sont très beaux.

Ensuite nous visitons Alger spécialement le Makam Achahid et le jardin de El Hamma qui contient plusieurs espèces végétales et animales ; c'est le troisième jardin Au niveau mondial concernant son paysage magnifique.

La grande surprise que nous avons rencontré c'est le musée d'almoujahad qui contient des pièces d'armement datant de la guerre de libération nationale.

Enfin nous retournions à m'chouneche avec plusieurs souvenirs inoubliable.

J'encourage mes camarades du lycée pour visiter Alger et Boumerdas.

Votre ami Fares

A mes camarade du lycée

Un jour parmi les jour de l'été,nous décidons de faire un voyage à Stif ,près quelque jour ,le jour de voyage arrive ,tout mes amis sont en très bon étape ,alors nous commençons notre voyage à 4:00 , le bus est très chargé les voyageurs sont très heureux

Premièrement la nuit manipule et nous n'avons pas regarder les routes clairement mes après 2h et à 6:00 exactement, le soleil apparut ;le climat est beau , moi je regarde par le carreau les routes qui sont rempli avec les auto , les bus , les camion

A 1:00 nous arrivons à zoo où nous regardons les animaux différents : le chameau, le lion, donc c'est quelque chose de fantastique,

Nous quittons le zoo et nous marchons à la manège où il y a les femmes, les enfants et les gens âgés aussi

La music est très forte et quand je marche je n'écoute pas aucun les sourires de joie et les crie de peur, je prends le train avec mon amie Ahlam, à la début je suis très peur mes après je deviens très heureuse; quelque minutes de suites je prends le navire qui est le plus danger parmi tout les joués

A midi nous faisons un groupe et c'est le temps de déjeuner ,nous avons trop faims ,nous terminons notre déjeuner et je prends quelque photos comme souvenirs et donc c'est le temps de partir ,nous sommes très malheureux de quitter ces paysages spectaculaire ,nous prendrons le bus qui prends un grande route

Je passe un bon et un extraordinaire temps avec mes amis à ce voyage

Ecrit par votre amie Ismahane

Ma visite à Boumerdas

En été passé, j'ai visité avec mes amis de foot Boumerdas grâce aux bons résultats du championnat même la coupe. Avec l'aide d'une personne qui travaille à Boumerdas. Il nous a choisi le complexe

Dans les derniers jours du juillet, nous sommes regroupés par notre entraîneur dans la maison des jeunes. Il a expliqué la loi que nous devons respecter pendant les 15 jours, et il base beaucoup sur la discipline, et à 3heures nous avons démarré par TOYOTA, et après 2heures nous sommes arrêtés pour prendre un petit déjeuner, puis nous commençons la route en peur parce que le chauffeur a doublé beaucoup des camions avec une vitesse!!

A 12 :00h nous arrivons au complexe avec un bon accueil par une femme qui travaille dans ce complexe, puis nous allions aux chambres pour reposer sur la fatigue du voyage, et après le deuxième jour nous avons fait un programme des jours où nous avons reçu des entraînements dans le matin .Nous sommes allé à la mer pour la natation. Et après le troisième jour nous avons commencé les entraînements avec un entraîneur spécialiste dans le foot, nous allons au stade et la mer par le bus de transport scolaire, et dans la route nous avons vu des maisons et des bâtiments brisés à cause des séismes très connus surtout à Boumerdas mais Boumerdas reste toujours belle par les superficies verres d'agriculture comme l'orange et les raisins. Il existe beaucoup de barrages de police dans la route à cause des terroristes. La plus part des gens de Boumerdas sont des Kabyles.

Je n'oublie pas la beauté d'Alger et le zoo de Ben aknoute « le grand zoo en Afrique » et le musée de El-modjahide qui contient des armes de la guerre et les objets des personnes célèbres comme la montre et la voiture de président Boumediene.

D'après cette lettre j'encourage les joueurs de club de M'chounèche pour répéter cette bonne excursion pour explorer les paysage et l'état de sport dans le nord.

Lakhdar

Le:18-02-2010

A mes camarades

Un merveilleux voyage

Salut a tous et surtout mes camarades,

L'année passé et exact le Dimanche, mon grand frère a fait un voyage de travail à "Sétif" que j'ai écouté beaucoup que cette wilaya, mais je la connais pas. J'est exposé de l'accompagne t-il et il ai convenu sans problème. Le lendemain, nous avons démarrés à 6H (du matin) quand l'épouse du jour est apparu dans l'automobile (Honda).

Premièrement, nous avons arrêtés à "Ghofi" et nous avons restés un quard'heur. Nous avons vu du grands beaux palmiers et des maisons d'argile; c'est merveilleuse et aveuglant! Nous avons vu aussi des ruines de guerre Algérienne dans cette région du cœur de l'Aurès.

Deuxième chemin, nous avons passés d'une ville extraordinaire c'est la Daïra "d'Aris"-la ville de citadelle-. Quand nous avons arrêtés j'ai vu des paysages et des montagnes verdoyants, elle est très imaginatifs. Préparez-vous! J'ai monté t-elle et j'ai trouvé des filles avec ses familles, se dirige vers moi et nous avons fait une connaissance. Nous avons restés un demi heur. Mon frère me dit: Nous allons démarré, il n y a pas de temps. Ensuite, nous avons complétés notre chemin vers "Sétif".

Mon frère est achevé son travail. Après ça, nous avons continués notre voyage de faite une petite promenade dans le centre ville, nous avons visités "Ain Elfoura". Donc, dépêchez-vous! Ne pas perdu cette occasion.

Enfin, dans notre route vers "Batna", une automobile fraude n'est pas arrêté dans un Stop lorsque notre auto est très rapide, nous avons fait un accident, heureusement avait pas des risques sanitaires mais la voiture est blessé.

Mes amis, c'est ça mon voyage, ne pas perdu l'occasion pour visiter ces lieux de votre grande pays "Algérie".

Votre amie, Sara

Le 01/03/2010

La ville miracle

A mes camarades de lycée

Mes camarades de lycée : je vous écrit cette lettre pour raconter le dernier voyage que j'ai fait avec mes camarades de club (N.A.M)*. vous connaissez que nous sommes les champions de Biskra l'année passée dans le foot, et pour cela une personne très gentille qui s'appelle Mohamad Benhouda nous offre une excursion à Boumerdas pour faire des entraînements.

Le départ est à 2:00h am, il est plein d'ambiance, nous profitons de chaque moment de ce voyage jusqu'à Boussaâda où nous avons un bol de lait. Nous continuons la route silencieusement et sans arrêt. Nous avons fait un petit retard à cause des embouteillages mais finalement et après deux heures nous arrivons à Boumerdas.

La première nuit est difficile à cause de la fatigue mais après toutes les choses reviennent à leur ordre.

Le complexe où nous habitons est vaste et aussi propre. Nous rencontrons des personnes extraordinaires surtout notre entraîneur (Zawi) et la directrice du complexe et beaucoup d'amis.

Dans les quinze jours de ce voyage nous visitons plusieurs places comme (Alger Ben Aknoune; le musée national et aussi beaucoup de plages. tout le monde sait que Boumerdas contient des terroristes mais je n'ai rien remarqué pendant les 15 jours.

La chose la plus importante c'est que nous avons fait les entraînements régulièrement et nous avons gagné 3 matchs amicaux bien que les autres joueurs soient plus âgés que nous, mais nous sommes vraiment des champions!!

Enfin la séparation de ces personnes est difficile mais c'est obligatoire. Le retour est calme. Et tout mes camarades adorent cette excursion

Je pense que c'est impossible d'oublier ce voyage malgré toutes les difficultés qu'on rencontre et je vous conseille de visiter cette ville parce que elle est sincèrement la ville miracle

Votre ami Salim A issaoui

* Nesr Aures M'chounèche

▪ **Comparaison du premier "jet" et la version terminale**

Une comparaison des différents états du texte s'est effectuée et les apprenants étaient satisfaits de leur travail .Une amélioration s'est manifestée en comparant le premier et le dernier jet

Nous avouons que l'ordinateur est un outil apprécié par l'ensemble des apprenants mais, il a créé de nouveaux obstacles pour certains ,car ils ne sont pas familiarisés à l'usage de ce dernier.

VI-6-Les avantages et les limites de l'intégration de l'ordinateur dans la pratique de l'écriture:

VI-6-1- Les avantages du traitement de texte:

-l'ordinateur est un outil qui stimule la motivation chez les apprenants. Toute la jeune génération est émue par cette technique.

-Le traitement de texte permet au scripteur d'intervenir sans contraintes sur le texte au moment de la production .Les opérations telles que : la suppression, le déplacement, insertion, sont très pratiques.

-Corriger ses phrases manuscrites, exerce une influence affective sur la personne,alors que la distance obtenue par l'usage de l'ordinateur entre le scripteur et son texte lui permet d'apporter ses modifications de façon plus au moins objective.

-Le traitement permet de gérer les problèmes de l'écriture isolément et de façon différée.

VI-6-2-.Les limites du traitement de texte:

-La gestion technique du travail peut dominer la gestion des problèmes textuels.

- De nouvelles stratégies entrent en jeu dans le maniement automatique du texte et qui nécessitent un développement de la part des scripteurs.
- La non disponibilité permanente du matériel et des logiciels rend la tâche plus compliquée.

VI-7-Les difficultés de l'évaluation formative:

De tous les principes théoriques cités, il apparaît que la mise en application de l'évaluation formative ne va pas être simple et sans difficultés.

Selon Sylvie plane et C .Garcia –Debanc (1984), cette difficulté se Justifie par la double fonction accordée à l'évaluation formative : Premièrement, cette évaluation sert à contrôler le texte dans toutes ses étapes d'élaboration dans le but de procéder à son amélioration après la détection de ce qui ne va pas .Deuxièmement, elle sert aussi à mesurer les apprentissages et le degré de leur appropriation, Dans ce cas , elle est considérée comme une activité d'apprentissage .

VI-7-1-Difficultés rencontrées par le professeur.

La difficulté que rencontre l'enseignant se situe au niveau du choix qu'il doit faire, de sa décision concernant l'élément ou les éléments de texte à évaluer .Le choix doit être pertinent .La production se fait selon une consigne qui, elle aussi, répond aux objectifs de la séquence. Le texte des apprenants doit être confronté à ceux-ci; aussi, les apprenants, eux-mêmes peuvent vérifier leur travail.

VI-7-2-Les difficultés des élèves:

Charger l'apprenant à évaluer son propre produit n'est pas du tout chose aisée, Celui-ci va, sans doute, rencontrer des obstacles. Sylvie plane classe ces difficultés selon deux ordres:

1- Un ordre psycho cognitif : Pour identifier les dysfonctionnements à l'écrit, les élèves doivent marquer un retour sur leur production. C'est cette mise à distance du produit qui apparaît difficile pour l'élève.

2- Un ordre socio-affectif: Généralement, les enseignants culpabilisent leurs élèves qui commettent des erreurs et cela tombe mal sur leur représentations de l'écriture.

En écrivant, ils pensent tout le temps à cette culpabilisation de telle sorte qu'ils négligent inconsciemment les autres aspects du texte (les erreurs prises en considération par les enseignants relèvent souvent d'ordre linguistique).

VI-7-3-Proposition pour vaincre ces difficultés:

Pour que l'évaluation formative soit efficace, il faut qu'elle se fonde sur les principes suivants :

-La prise en compte de l'aspect global communicationnel du texte.

-Elle doit porter sur tout le processus de l'écriture, avec ses opérations, ses phases et les modalités par lesquelles est accompli le travail par le scripteur.

-Expliciter les principes de cette évaluation est indispensable pour que les apprenants puissent l'approprier.

-Elle doit prendre en compte un aspect négligé auparavant :le contenu et sa gestion par l'apprenant .Tout l'intérêt de l'évaluation dans l'ancien modèle est porté sur la mise en texte, la surface et les composantes du code linguistique.

-Cette évaluation doit à la fois répondre à la norme et aux exigences des projets des apprenants.

-On remarque avec l'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture la dominance des remarques négatives sur les positives en revanche, l'évaluation formative établit une sorte d'équilibre entre les deux.

Avec l'autoévaluation, les apprenants peuvent rendre compte de leurs propres difficultés grâce aux explications fournies. On affirme que les tentatives de repérage des erreurs par les élèves les poussent à progresser. En outre, ils prennent conscience des enjeux de leur apprentissage.

L'évaluation formative a permis aux élèves de contribuer à l'évaluation de leurs productions mais l'enseignant reste toujours le responsable des régulations de leurs apprentissages, Comme l'explique Sylvie plane *"Evaluer les apprentissages, pour un enseignant, c'est mesurer l'efficacité de son action pédagogique en notant les progrès accomplis et ceux qui restent à faire"*¹¹

Conclusion :

Nous considérons que nos objectifs visés à travers le choix des modalités et de dispositifs de travail sont atteints. Nous avons pu :

- Modifier et objectiver, en quelque sorte, les représentations qui font obstacle à l'acquisition de la compétence scripturale chez nos apprenants.
- Installer un climat favorable dans la classe. L'évaluation formative a contribué en grande partie à rassurer les apprenants en considérant leurs erreurs comme des éléments de base à la construction de la compétence scripturale.
- Faire entrer les apprenants dans l'écriture par le biais d'un entraînement régulier.
- Favoriser l'interaction entre les différents agents de la situation d'écriture (apprenant/apprenant-enseignant/apprenant).

¹ PLANE Sylvie, Didactique et pratiques d'écriture. Écriture au collège, Ed NATHAN, Paris, 1994, P70.

-Construire la motivation par la diversification des activités, des outils et des modalités de travail.

-Impliquer les apprenants dans des situations de communication authentiques par la création du site qui correspond au journal du lycée (les produits sont transmis vers le site dès son ouverture).

*Le site/www.journalahmedmansouri.maktoobblog.com

-Faire comprendre aux apprenants les enjeux de la réécriture.

-Dédramatiser l'écriture en procédant à sa pratique selon tout un processus.

-Apporter de l'aide aux apprenants par la proposition de la grille d'autoévaluation et par l'individualisation des consignes.

Mais, il faut noter que l'intégration de la réécriture dans le cadre d'un atelier dans nos classes nécessite beaucoup de travail et d'éclairage .Nous notons aussi que nous avons procédé à ce genre d'expérience deux fois ce qui nous a permis de développer et d'améliorer nos pratiques et par conséquent celles de nos apprenants .Le temps et le nombre des apprenants constituaient les contraintes capitales.

Le nombre des apprenants est diminué au fur et à mesure des circonstances du travail (la gestion du travail et la disponibilité de la salle de l'informatique).

Conclusion générale

La maîtrise de l'écriture est devenue récemment, un enjeu incontournable pour l'institution scolaire, en général, et la didactique des langues en particulier. La nouvelle conception de l'école exige un degré élevé de maîtrise qui doit se manifester dans différentes situations scolaires et extrascolaires.

En voulant atteindre ces objectifs, nous nous retrouvons constamment face à des réalités décevantes: classe surchargée et démotivée, un volume horaire restreint, un programme surchargé...etc. Cela se reflète inévitablement sur le rendement des apprenants.

Nous assistons par conséquent, à un refoulement entravant la pratique de l'écriture ce qui amène à un échec scolaire, conséquence que nous avons prouvée lors de la réalisation de l'avant projet de ce modeste travail .En corrigeant l'examen du baccalauréat, nous avons réalisé un petit recensement indiquant le nombre de candidats qui se dérobent de la tâche d'écriture .Les filières concernées sont en nombre de trois (Lettres et sciences humaines, Sciences naturelles , Sciences islamiques).Les apprenants sont de la région de Msila .

Les résultats obtenus étaient choquants et désagréables. Poussée par la volonté de chercher des résolutions adéquates à ces constats, voire d'apporter des éclairages quant au déroulement de l'enseignement /apprentissage dans nos classes, nous avons mené ce modeste travail de recherche.

Au terme de la recherche, nous avons découvert que le refoulement des apprenants vis-à-vis de la pratique scripturale revient, en plus des raisons citées déjà, en grande partie aux:

-modalités de son enseignement suivies dans nos classes.

-représentations qu'occultent les deux pôles du triangle didactique (enseignant et apprenant) de cette pratique.

Ces deux grandes lignes englobent à leur tour d'autres causes. Citons d'abord, celles inhérentes aux modalités d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Nous avons constaté à travers l'analyse et l'interprétation des réponses des enseignants que ceux-ci restent jusqu'à tout récemment prisonniers des anciennes méthodes, directe, de l'enseignement/apprentissage, notamment celui de l'écriture. Cela se manifeste par le vouloir d'accumuler le savoir aux apprenants, aux modalités évaluatives sélectives désastreuses représentées par le système de notation ou les remarques non explicatives voire mystérieuses.

Ensuite, le phénomène des représentations dévoilé grâce aux avancées des recherches en psychologie, entraîne des difficultés non négligeables. Celles-ci peuvent freiner ou bloquer la pratique de l'écriture chez nos apprenants. Les représentations affectent à la fois les jugements et les décisions des enseignants et ceux de leurs apprenants.

De ce fait, il nous paraît indispensable, voire urgent, pour améliorer le rendement en matière de l'écriture et développer cette compétence d'accentuer le travail sur les représentations dans le but de les objectiver ou de les modifier. Objectif qui peut se réaliser, d'abord, par la détermination préalable des représentations qui font obstacle à la pratique scripturale et

par la suite par le choix des modalités de travail et des dispositifs qui aideront à atteindre cet objectif en question.

Les avancées des nouvelles recherches, effectuées dans le domaine de la didactique et même dans les autres sciences, ont conduit les didacticiens à proposer tout un ensemble de démarches et de dispositifs jugés susceptibles d'améliorer et de développer la compétence scripturale des apprenants voire même des adultes.

L'enseignant est appelé à un étayage ou une interaction de tutelle, notion définie par Jérôme S. Berner comme étant: " Les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui."¹

Pour toutes les raisons citées, et dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèse, nous avons choisi deux méthodes de travail représentées par le questionnaire, que nous avons adressé aux enseignants et qui a permis d'aboutir aux résultats cités précédemment, ainsi que l'atelier d'écriture qui nous a permis d'apporter l'étayage adéquat à la situation de notre classe.

Afin de débloquer la situation problème dans notre classe, représentée par le refoulement cité, nous avons mené un travail sur les représentations à l'aide d'un questionnaire et d'un entretien adressés aux apprenants, mais aussi à l'aide de la méthode du travail adoptée. Déclencher l'écriture par la construction de la motivation s'est obtenu au moyen de la diversification des situations de travail et celles de l'écriture qui consistent également à diversifier les types de textes à produire, les modalités d'écriture...etc.

¹ -REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed, E S F, Paris, 2002, p81

Nous avons intégré, dans cet atelier, en les articulant, deux dispositifs très importants: l'évaluation et la réécriture. Il faut signaler que nous sommes arrivés à stimuler l'envie d'apprendre à écrire chez les apprenants. Ils sont entrés dans l'écriture rassurés, par l'attitude positive de l'enseignant et par le climat favorable de la classe ; motivés par l'authenticité de la situation de la communication et l'intégration de l'outil informatique.

Cela n'empêche pas de dire que beaucoup de difficultés se sont imposées lors du travail, vu les conditions matérielles de sa réalisation (la disponibilité des moyens, la durée temporelle exigée par le travail) et la non accoutumance des apprenants à cette méthode de travail.

Repenser les méthodes d'enseignement/apprentissage est un enjeu incontournable pour l'institution scolaire .Le rôle de l'enseignant est primordial vu sa mission qui consiste à l'application de celles-ci au sein de la classe .Il doit s'ouvrir sur les avancées des nouvelles recherches en didactique .Une formation perpétuelle des enseignants est indispensable pour qu'ils puissent traduire convenablement les contenus des programmes et dans le but d'assurer la réussite de sa fonction et celle de ses apprenants.

Enfin, nous espérons pouvoir apporter un éclairage quant aux causes du refoulement et des difficultés de nos apprenants en matière d'écriture .Notre travail n'est qu'une tentative d'investigation et d'intégration de dispositifs pouvant améliorer et développer la compétence scripturale de nos apprenants. Nous souhaitons également que notre travail pourra servir à d'autres chercheurs et formateurs intéressés par la compétence scriptur

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

1. BARRE DE MINIAC C, Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire, Ed. De Boeck& Larcier s.a et INRP, Paris, Bruxelles, 1996.
2. BARRE-DE MINIAC C, Le rapport à l'écriture .Aspect théoriques et didactiques, Ed. Presses Universitaires du Septentrion, 2000.
3. BARRE-DE MINIAC C, BRISSAUD C, RISPAIL M, La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, Ed. L'Harmattan, Paris, 2004.
4. BESSE P, PORQUIER R, Grammaire et didactique des langues, Ed. Didier, 1991.
5. CARTER- THOMS S, La cohérence textuelle .Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Ed. L'Harmattan, Paris, 2000.
6. CHISS J L, LAURENT J P, MEYER J C, ROMIAN H, SCHNEUWLY, Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Ed. De Boeck-Wesmael s.a, Bruxelles, 1988.
7. CHISS J L, DAVID J, REUTER Y, Didactique du français, Fondements d'une discipline, Ed. De Boeck&Larcier s.a, Bruxelles, 2005.
8. COMBETTES B, Pour une grammaire textuelle, La progression thématique, Ed. De Boeck.....
9. DAVID J, PLANE S, L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Ed. Presses Universitaires De France, Paris, 1996.
10. GALISSON R, D'hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangères .Du structuralisme au fonctionnalisme, Ed. Cle international, Paris, 1980.
11. GALISSON R, COIANIZ A, DANNEQUIN C, MARGARITO M, MOUCHON J, PELFRNE A, VIGNER G, D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Ed. Hatier –Credif, Paris, 1982.
12. GATE J P, Eduquer au sens de l'écrit, Ed .Nathan Pédagogie, 1998.

- 13· LAMAILLOUX P, ARNAUD M H, JENNARD R, Fabriquer des exercices de français, Ed. Hachette, Paris, 1993.
- 14·LEGROS D, CRINON J, Psychologie des apprentissages et multimédia, Ed. Armand colin, Paris, 2002.
15. Marie-Jeanne De Man-De Vriendt, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde .Parcours et procédures de construction du sens, Ed. De Boeck&Larcier s.a, Bruxelles, 2000.
16. MARTINEZ P, La didactique des langues étrangères, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- 17· MARTINS-BALTAR M , BOURGAIN D , COSTE D , FERENCZI V MOCHET , M A ,L'écrit et les écrits: Problèmes d'analyse et considérations didactiques ,Ed. Hatier, Strasbourg, 1979.
- 18· MOIRAND S, Situation de l'écrit .Compréhension, Production en langue étrangère, Ed.Cle international, Paris, 1979.
- 19· PELPEL P, Se former pour écrire, Ed. Dunod, Paris, 2002.
- 20· PLANE S, Didactique et pratiques d'écriture .Ecriture au collège, Ed. NATHAN, Paris, 1994.
21. PLANE S, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, Ed. INRP, Paris, 2001.
22. REUTER Y, PENLOUP M C, Les pratiques extrascolaires de lecture et écriture des élèves, Ed. INRP, France ,2001.
- 23· REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, 2002.
- 24.SPRENGER-CHAROLLES L, CASALIS S, Lire. Lecture et écriture: Acquisition et troubles du développement, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
25. ZARATE G, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Ed. Didier, France, 1993.

Articles de périodiques:

1. ABASTADO C, La composition française et l'ordre du discours, *Pratiques*. N°29, mars 1981.
2. BESSONNAT D, Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques*. N°105/106, Juin 2000.
3. CHISS J-L, DESSONS G, Orthographe, Théories et pédagogies: Quelques aperçus à partir de l'école élémentaire, *Pratiques*. N°46, juin, 1985.
4. COMBETTES B ? Grammaire et enseignement du français, *Pratiques*. N°33, Mars, 1982, pp3-11.
5. DABENE M, Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères*. N°4, 1991.
6. DELCAMBRE I, REUTER Y, Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques*. N°113/114, Juin 2002.
7. DELMOTTE-LEGRAND R, Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante? , *Repères*. N°9, 1994.
8. GARCIA-DEBANC C, Enseignement de la langue et production d'écrits, *Pratiques*. N°77, Mars, 1993.
9. GARCIA-DEBANC C, Regards croisés sur une copie, *Pratiques*. N°84, Décembre, 1994.
10. GARCIA-DEBANC C, FAYOL M, Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*, *Pratiques*. N°115/116, Décembre 2002.
11. HALTE J F, PETITJEAN A, Ecrit, écriture, école et société, *Pratiques*. N°26, 1980, pp.3-23
12. MASSERON C, Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage? *Pratiques*. N° 137/138, Juin 2008.
13. SCHNEUWLY B, L'écriture et son apprentissage: Le point de vue de la didactique .Eléments de synthèse, *Pratiques*. N°115/116, Décembre, 2002.
14. VANOYE F, Aux sources de l'écriture, *Pratiques* .N°61, Mars 1989.

Sites ressources:

- 1· DUPUIT Francis, Lecture et écriture, les origines, sur <http://www2.ac-lille.fr/mdl/college%20an%202000/atelier%20lire-ecrire2.htm>
- 2· FABRE-COLS Claudine, L'usage didactique des brouillons, sur le site:http://crdp.ac-reims.fr/ressources/lib/produits/pdt124_sommaire.htm
- 3· MAISONNEUVE Huguette, Les composantes de la grammaire de la phrase, sur le site: <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-1/Compos.html>.
- 4· Narratologie, sur le site: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Narratologie>.
- 5· ROLLAND Jean-Claude, Pourquoi, quand, comment ... "faire" de la grammaire dans UN cours de FLE? Sur le site: <http://www.edufle.net/Pourquoi-quand-comment-faire-de-la-grammaie-dans-un-cours-de-FLE?>

Dictionnaires:

- 1· CUQ J-P, Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde, Ed. Cle International, Paris, 2003.
- 2· OSWALD DUCROT, TZVETAN TODOROV, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. Seuil, Paris, 1972.

Ressources pédagogiques:

1. Direction de l'enseignement secondaire/Commission nationale des programmes. Programme de 2^{ème} Année secondaire
2. Manuel de Français 2^{ème} Année secondaire/Office national des publications scolaires.

Annexes

Exemples des textes des apprenants

Jet 01

faisant ben amor

J'ai voyagé avec mon grand père à Kaf
La cause ~~le~~ village qui prend mon racines
familiales, est une petite simple région.

A 14 heure, nous ~~fais~~ ^{faisons} une tourisme avec
nous marchant une heures environ

Soudain et à la bordure d'une montagne, mon
grand père me demander de montrer ~~où~~
au bas. Je vu un paysage très belle. Tout
qu'il est vert se rassemble là. La rivière
coupe la photo et le sans qui se généralise
c'est son sans.

- 13 -

Bidjaya... en cours

BOURAS
MAÏGH

Depuis quelque jour j'ai fais un voyage à Bidjaya pour visiter les belles places et changer le climat.

A 6:00h j'ai emballé ma valise et parti, à 6:15h j'ai arrivé à La jance et j'ai trouvé le bus qui va à Bidjaya et nous avons démarrés à 6:30h.

7 - Dans le bus j'ai resté à côté de la fenêtre et j'ai vu ~~des belles montagnes~~ les fleuves et les belles montagnes.

Lorsque le temps de déjeuner est arrivé nous avons dîné pour manger, et après 15 minutes nous avons continué la destination, après 6 heures au voyage nous avons arrivés à Bidjaya et l'été en Bidjaya il fait trop chaud, j'ai prend un taxi à la maison.

Au matin j'ai sorti pour visiter beaucoup d'endroits, à 23:45 j'ai reviens à la maison et j'ai des fatigue. Le deuxième jour en Bidjaya est magnifique.



Bousaada
Leila

« le voyage au Baumardas »

- L'année passé, moi et ma famille
décident d'aller à Baumardas. Se réveillent
le bon matin et démarrent dans le véhicule
à l'heure 4:00. Lorsque nous arrivons
à moitié de route dans Bousaada, nous
avons d'arrêtons et ~~mangeons~~ nous avons mangé
déjeunons, après ça, nous avons dirigés
et les paysages très belle, et à 1:00 nous
avons entrés Baumardas. Elle a été
fantastique et été verte & propre et sa
prosperité développement, mais la direction
de la mer été plein des habitants et les
chasseurs et tout se régalaient par le soleil
et le bon brises.

(12)

- et dans le soir nous sortions et errions
dans la ville et été éblouissante.

De compose

par Par Baumardas villages ~~est~~ au bordé
pour lui par exemples, Bouchein et Zamouii
Finalement - Il été a bonne voyage par confort

et il ya dans cette ville les emouvante jardins,
les Olusine, les théâtre et les marchés.

Le voyage au Boumardass.

- L'année passé, moi et ma famille, avons décidé d'aller à Boumardass.

→ D'abord, nous avons se réveillés ^{nos} nous sommes réveillés le bonne matin et nous avons démarrés par dans le tomobile a 4:00h. Parquel nous avons arrivés a mi chemin dans Boussado, nous avons s'arrétans et avons mangé déjeuner et après nous avons dirigé le voyage et les paysages été tres belle.

En suite, a 1:00h nous avons entré Boumardass, elle été fantastic, ~~été~~ vert, propre, et sa prospérité été ~~développement~~ était developpé, mais la direction de mer été plein par des habitants et les chasseurs et tous sent se ségale par le soleil et le bon brises. Et dans le air nous ~~ont~~ ~~avons~~ ~~est~~ ~~nos~~ ~~hommes~~ ~~se~~ ~~première~~ ~~et~~ dans la ville, et été éblouissante.

En plus, Boumardass est composé des villages a bordé pour lui par exemples, Boudain et Zalmouri

Sabah
 Slimani
 2 A-F

B h'ia : Blida ville des fleurs.

Blida est une banlieue qui prend en générale
 le nom de fleurs.

Un jour aller mon et ma sur pour voyager
 à la Blida. Démarrer au bureau à temps : a
 exacte en arrive à 12:00 pour est expécter
 par fin des fleurs et les montagne vert et
 l'homme généreux et visité en Restaurant de
 Saida pour manger le plan appétit est
 démarrer pour touristique de place magique
 comme Beia et à après marche de des
 g montagne vert attaché l'homme en touriste
 dans le big marché qui aller à Pafara
 de Ein Tout et prend les photos et achette
 les souvenirs et aller le place de calme
 et environnement Blida neige blanc et vers
 montagne et goût par fin

Blida parle j'ai dit de les touristique
 je suis la

dit dit

Sabah
Hemami

Blida ville des fleurs

Dans l'Alger il ya beaucoup des villes
et ma bonne villes c'est "Blida"

Blida est une bonne villes qui prénom
en général ville des fleurs

Un jour aller monet ma sur pour
voyage à Blida. Démarrer au be leur à
temp 5:00 exacte on arrivera à 12:00 leur est
expération par fin des fleurs et vert montagne
et l'homme générositer et visit en restaurant de
Saada pour manger le plan appétit est démarré
pour touriste dans les places magic comme chriaa
et raafren. En plus ma cheque des grands montagne
à attaché l'homme de touriste dans big marcher
qui aller Pafora de Ein toute et prend les
photos et achette les revèmes et il ya un
place de calm et environnement Blida neige
et blanc vers montagne et goût par fin

Enfin Blida departe j'ai attende les
touristique je suis là.

Voyage a Ghofli

El Machi

Un jour Je voyage a ~~Batna~~ avec les amis a 8:00 h. Ghofli

AMMAR

~~Je~~ etous montons le bus pour touristes dans ~~tinagart~~, Ghofli ~~to~~ nous voyons dans Ghofli un beau paysage il est de haut et les ~~flor~~ fleurs de differentes couleurs et grand montagne et dans la montagne Je trouve plusieurs maisons ou nous voyons rally course et trouve dans cette paysage beaucoup des habitant touristes de voyage dans celle il grand palmiers et nous voyons les maison dans ~~les~~ la valley et non mange notre de jeuner, a le soir nous arrivons a la maison.

③

Ghofli est une place touristique ~~en~~ extraordinaire.

Voyage a Gihofi

un jour je voyagé a Gihofi avec les amis a 8:00 H, nous montons le bus pour découvrir le paysage de cette région par étape.

Premièrement, nous voyons dans le Gihofi because paysage belle comme les fleurs et grand montagne et je trouve plusieurs maisons et nous voyons les poissons dans le valley.

ensuit, moi avec les amis a 12:00 H nous allons a restaurant pour manger de jume et devant final manger nous arrivons a (la maison) pour découvrir le paysage.

enfin, a la Soir nous montons bus et arrivons a la maison.
Gihofi est une place extra ordinaire si bien que ~~vous~~ Tu alle ~~en~~ ~~vous~~ ~~en~~ Gihofi

Benouda
Leila

(12)

<< le voyage au Baumardas >>

- l'année passé, moi et ma famille
décident d'aller à Baumardas. Se réveillent
le bon matin et démarrent dans le véhicule
à 8 heures. Lorsque nous arrivons
à moitié de route dans Bousaada, nous
avons s'arrêtions et ~~mangeons~~ nous avons mangé
déjeunons, après ça, nous avons dirigés
et les paysages très belle, et à 1:00 nous
avons entrés Baumardas. Elle a été
fantastique et été verte & propre et sa
prosperité développement, mais la direction
de la mer été plein des habitants et les
chasseurs et tout se régalaient par le soleil
et le bon brises.

- et dans le soir nous sortions et errions
dans la ville et été éblouissante.

De compose

par Par Baumardas villages ~~est~~ à bordé
pour lui par exemples, Bouckien et Zamouï
Principalement - Il été a bon voyage par confort

et il y a dans cette ville les embaumés jardins,
les Plusine, les théâtre et les marchés.

Sabah
Slimani
E A-F

B h'ia : Blida ville des fleurs.

Blida est une banlieue qui présente en générale
ville de fleurs.

Un jour aller mon et ma sur pour voyager
à la Blida. Démarrer au b'hous à temps 5:00
excuse en arrive à 12:00 fleur et exposition
parfois de fleurs et les montagne vert et
l'homme généreux et visité en restaurant de
Saida pour manger le pain appétit est
démarrer pour touristique de place magique
comme Beiza et à africane machoqué des
montagne vert attaché l'homme en touriste
dans le lig marché qui aller à Pafosa
de Ein Tout et prend les photos et achette
les souvenirs et aller le place de calme
et environnement Blida neige blanc et vers
montagne et goût parfois

Blida parle j'ai dit enok les touristique
je suis ta dit

Sabah
Himani

Blida ville des fleurs

Dans l'Algérie il ya beaucoup des villes
et ma bonne villes c'est "blida"

Blida est une bonne villes qui prénom
on général ville des fleurs

Un jour aller mon et ma sur pour
voyage à blida. Démarrer au be heure à
temp 5:00 exacte en arriver à 12:00 heure est
expération par fin des fleurs et vert montagne
et l'homme générositer et visit en restaurant de
Saada pour manger le plat appétit est démarré
pour touriste dans les places magic comme chica
et caafren. En plus ma chaque des grand mariage
à attaché l'homme de touriste dans big marcher
qui aller Pafora de Ein toute et prend les
photos et achette les souvenirs et il ya un
place de calm et environnement Blida neige
et blanc vers montagne et goût par fin

Enfin Blida par le j'ai attende les
touristique je suis là.

Sabah
Elmami

Blida ville des fleurs

Dans l'Alger il ya beaucoup des villes
et ma bonne ville est "Blida"

Blida est une bonne ville qui prénom
on général ville des fleurs

Un jour aller monet ma sur pour
voyage à blida. Démarrer au be heure à
temp 5:00 exacte on arrivera le cœur est
expération par fin des fleurs et vert montagne
et l'homme générositer et visit en restaurant de
Saada pour manger le plan appétit est démarré
pour touriste dans les places magic comme chriaa
et caafren. En plus ma cheque des grands montagne
à attaché l'homme de touriste dans les marchés
qui aller Rafora de Ein toute et prend les
photos et achette les souvenirs et il ya un
place de calme et environnement Blida neige
et blanc vers montagne et goût par fin

Enfin Blida par le j'ai attende les
touristique je suis là.

salima
Banyakden

voyage à la télémcen

Notre vie nécessite des oscaricous pour l'amuser et pour ça je vous raconte mon histoire voyage avec ma famille, dans notre voiture qui consiste le voyage à télémcen et exactement à la plage.

Premièrement nous prenons notre bagages qui nous berion et aussi notre nourriture et lorsque nous arrivons à la plage nous trouvons beaucoup des gens dans l'eau et cela m'encourage à la nage malgré je ne sais pas la natation et après ça nous avons mangé notre déjeuner et nous continuons notre voyage jusqu'à le soir et nous revenons à la maison

Alors pour + voir
4

Salima

voyage à La télémcan

Notre vie nécessite des occasions pour
l'amuses l'amuses et pour ça je vous raconte
alors

mon histoire de voyage avec ma
famille à télémcan et exactement
à la plage.

premierment, nous arrivons à la
plage nous trouvons beaucoup
des gens dans l'eau et cela
m'encourage à la nage.

deuxiement - nous avons mangé notre
déjeuner dans le restaurant et nous
continuons notre voyage.

enfin - jusqu'à le soir et nous
reversons à la maison, cette ville
c'est une jouissance de l'homme
je souhaite visiter en l'avenir
visite de

Exemples des réponses au questionnaire adressé aux apprenants

① oui
② parce que elle est aidée pour répondre
③ pour choisir un peu réponse son des fois
④ non
⑤ oui normalement
⑥ oui pourquoi pas.

Medghoul
Karek.

b. B. delli
ismahane

1. - Oui, Bien sûr
2. - pour mes réponses seront organisées
3. - Oui.
j'essaie de relier tout mes idées et mes informations ensemble pour les donner organisées "en cas des expressions écrites et les difficultés questions."
4. - oui, puisque il faut garder une précise méthode d'écriture et ça demande des Bénédictions
5. - C'est tout à fait normale.

A_I Saoum

Salim

1. pas toujours
2. parce que dans les sujet scientifiques on a besoin de temps.
3. Normal comme les autres.
4. Oui
5. j'aime pas la lecture de mes brouillons
~~parce que~~

Alonzo

Lahdar

1. ~~Non~~ Non
2. Pour profiter de temps et échange pas mes réponses français la première est toujours juste chez moi
3. j'ai une façon particulière de les faire surtout avec
4. ~~la physique et Math~~ la physique et Math
4. Oui.
5. Oui, parce que il comprend pas mes brouillons.

Non, je ne les utilise pas.

Parce que pour moi, je pense que les brouillons sont comme une perte de temps parce que j'aime pas perdre le temps donc j'écris directement à la feuille.

Non, je ne les utilise pas. Oui, pour choisir des bonnes expressions.

Non, j'aime pas que les autres lise mes brouillons.

H

Non, je ne les utilise pas. yellow!
Parce que j'aime pas perdre le temps mais lorsque je l'utilise j'écris une expression à droite, l'autre à gauche (je ne m'organise pas).

Non.

Oui, il faut

Non j'aime pas que les autres lise mes brouillons surtout la langue arabe.

Amer

- oui, je fais des brouillons
- je commence par les brouillons
 - pour bien organiser les informations
 - au temps ou j'écris je pense aux autres idées donc il faudrait effacer
3. les idées annulées
4. je crois que les grand écrivains font des brouillons
- ça me dérange.