

REPRESENTATIONS ENSEIGNANTES ET CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE DE LA REECRITURE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

▪ Mr. Kamel SAYAD :
Maitre Assistant A
Doctorant, Université Badji Mokhtar, Annaba
kamel.sayad24@gmail.com

▪ Pr. Boudchiche Nawal :
Université Chadli Ben Djedid. EL TARF/CRASC/ Oran
Boudechiche2005@yahoo.fr

Résumé :

En production verbale écrite, du côté de la théorie, la réécriture est constitutive de l'écriture. Qu'en est-il du côté de la pratique de classe ? C'est à cet effet que nous interrogeons les représentations d'enseignants de français langue étrangère du cycle moyen de l'enseignement obligatoire. Ces entités abstraites, inaccessibles à l'observation directe, gouvernent grandement les démarches d'enseignement qui à leur tour influent sur les démarches d'apprentissage. Les résultats obtenus montrent le dissentiment existant entre les représentations enseignantes positives de la réécriture et les pratiques d'enseignement en contexte.

Mots clés : compétence scripturale, réécriture, représentations, contextualisation didactique, français langue étrangère.

الملخص :

في الإنشاء الكتابي، وفي الجانب النظري منه، تعتبر إعادة الكتابة باعثة للكتابة. فماذا عن الممارسة الفعلية في القسم القسم لهذا فإثنا نُسائلُ تمثيلات أساتذة الفرنسية لغةً أجنبيةً بالطور المتوسط من التعليم الإلزامي. ويجدر الذكر بان هذه الكيانات المجردة التي تجانب الملاحظة المباشرة تتحكم كثيرا في مساعي التعليم التي تؤثر بدورها في مساعي المعلم.

و تظهر النتائج المحصل عليها التناقض الموجود بين التمثيلات الدارسة الإيجابية لإعادة الكتابة و ممارسات التعليم بالسباق.

الكلمات المفتاح : الكفاءة الخطية، إعادة الكتابة، التمثيلات، الفرنسية لغة أجنبية، التسييق التعليمي

Abstract :

Theoretically, in verbal written production, rewriting is constitutive of writing. What about the classroom practice? That is why we question the teachers' representations of FFL middle teaching of the compulsory education. Inaccessible to direct observation, these abstract entities

greatly govern educational processes that influence learning approaches.

The results show the existing disagreement between the positive teaching representations of rewriting and teaching practices in context.

Keywords: scriptural competence, rewriting, representations, FFL, didactic contextualisation.

Introduction

Depuis relativement trois décennies, en raison de l'essor des recherches en neurosciences et en sciences cognitives, l'intérêt des chercheurs psycholinguistes et didacticiens s'est déplacé des écrits produits aux processus impliqués dans la production écrite. Trois références théoriques motivent cette nouvelle orientation :

La première est que, selon Fabres-Cols (2002), les publications cognitivistes et didactiques qui s'articulent autour des activités rédactionnelles permettent de mieux prendre en compte l'écrit comme produit, la cadence de sa production avec ses difficultés et ses lenteurs, l'importance des situations didactiques, la représentation symbolique du destinataire et enfin la réalisation effective des apprenants.

La seconde référence théorique concerne les divers travaux autour de l'histoire de l'écriture, notamment ceux de Jack Goody depuis 1963. En effet, entrer dans l'écrit renvoie à s'approprier un code, ainsi qu'à l'appropriation d'un outil pour penser et pour appréhender de nouvelles expériences.

La troisième référence théorique et méthodologique s'inscrit dans la lignée des théories de l'énonciation, telles que les ont proposées Emile Benveniste en 1966 puis Antoine Culioli (1991-1999). Cette référence a pour objectif de décrire les caractères généraux aussi bien que spécifiques de l'énonciation scripturale. Ainsi, selon Fabres-Cols

(2002), les méthodes linguistiques de la génétique des textes peuvent se transposer à des productions ordinaires (textes d'écoliers), et permettent de démontrer qu'il existe des pratiques qui se rencontrent à la fois dans la genèse d'un texte devenu prestigieux et dans celle d'une production d'un scripteur novice. Parmi ces pratiques, la production écrite d'un brouillon en constitue un exemple :

«Ainsi c'est l'acte même de production textuelle qui s'est trouvé mis au premier plan et analysé, et qui a fait voir autrement ces objets triviaux et pourtant fortement opaques, les brouillons, par lesquels transitent toute une part des écrits scolaires» (Fabre-COLS, 2002 : 14).

L'acte scriptural et la réécriture s'étudient donc en tant que deux facettes d'une même activité et la réécriture se conçoit à la fois comme visée et comme moyen d'enseignement. Une visée, dans la mesure où l'apprentissage de l'écriture implique celui de la réécriture ; et un moyen d'action, à la faveur non seulement des apprentissages disciplinaires ou linguistiques mais aussi, des apprentissages transversaux à toutes les disciplines favorisant le transfert des acquis entre les langues d'apprentissage. De ce fait, l'écrit en français langue étrangère contribue à l'acquisition d'un nouveau code et d'un instrument de pensée, de même qu'il favorise la consolidation des stratégies scripturales construites en langue de scolarisation et leur transfert en langue étrangère, et enfin permet l'ouverture vers d'autres horizons de lecture émanant de cultures différentes. Ces éléments représentent les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le cycle fondamental en contexte algérien:

« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures (...). Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée

universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique» (Référentiel Général des Programme, 2009: 65).

Pour ce qui est des objectifs de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et notamment, les objectifs spécifiques aux apprenants scripteurs du 3^{ème} palierⁱ (c'es-à-dire la 4^{ème} année moyenne) ; ils visent d'une part, à consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes, relevant essentiellement de l'argumentatif ; et de l'autre part, à mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. (Op. cit : 6). Toutefois, nous constatons que l'apprenant scripteur, qui est amené à rédiger des écrits suite à une demande magistrale, est en grande difficulté et la compétence scripturale lui fait défaut. Pour la faire acquérir, la tutelle, par le biais de documents officiels, propose des instructions méthodologiques sous la forme d'une mise en œuvre d'un processus de « retour sur » son texte, à travers des pratiques de révision et de réécriture en vue d'améliorer non seulement le contenu sémantique et linguistique, mais également la compétence scripturale évolutive des apprenants. Une lecture attentive desdites directives comparée à l'observation des pratiques pédagogiques réelles du terrain scolaire nous permet de constater :

-d'une part, la quasi-inexistence du « brouillon » en tant qu'objet didactique ou espace de raturage et d'allers-retours entre les différentes versions d'un texte,

-de l'autre part, parfois, lorsque les opérations de révision-réécriture menées par l'apprenant scripteur sur son texte existent, elles sont mal formulées au niveau des activités scripturales en classe de FLE. Ces dernières ne sont que de vagues consignes de relecture et d'écriture

présentées sous la forme de simples injonctions et ordres formulés au niveau du manuel, repris textuellement par l'enseignant. Ainsi, nous lisons dans le manuel de 4^{ème} année moyenne (2013/2014 : 36), dans une grille intitulée « *Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production* » où, on invite l'apprenant scripteur à s'auto-évaluer, à être évalué par les pairs et enfin à être évalué par l'enseignant, suivi d'un simple énoncé sans suite : « *je réécris mon texte pour l'améliorer* ». L'évaluation proposée à travers cette grille ne s'associe pas à la réécriture et à l'emploi des quatre opérations (l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression). Nous remarquons aussi que l'apprenant scripteur est amené à faire usage de ces grilles pendant la séance du « compte rendu »ⁱⁱ, notamment en fin de séquence didactique et jamais durant le processus scriptural.

De ce fait, nous constatons un déphasage flagrant entre les consignes d'évaluation (par soi-même) et celles de la réécriture. Pour appréhender de plus près cette situation de déphasage, nous avons procédé à une analyse détaillée desdites grilles.

1. Outils d'aide à l'évaluation de la production verbale écrite

L'étape d'évaluation a une place prépondérante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication écrite tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, puisqu'elle admet d'adapter continuellement l'agencement des apprentissages aux objectifs visés. Cependant, nous remarquons que dans le dispositif pédagogique proposé par les enseignants du collège, que ces moments d'évaluations de l'écrit sont souvent réalisés uniquement par l'enseignant en l'absence d'outils efficaces.

En effet, faute d'outils didactiques, le dysfonctionnement relevé, les distorsions aux instructions quant à la démarche recommandée pour les activités d'écriture deviennent inéluctables. Toutefois, pour remédier à cette carence tout en prenant en charge les activités d'écriture ; la tutelle (ministère de l'éducation nationale) a outillé les

enseignants en moyens pouvant servir à la mise en pratique de stratégies pédagogiques des séances d'écriture ; et par conséquent, atteindre les objectifs d'écriture escomptés.

Ces outils auront pour buts :

-d'explicitier son enseignement : donner du sens aux activités proposées aux élèves ;

-de faciliter l'apprentissage de l'écrit ;

-de permettre aux apprenants de se situer dans un apprentissage guidé de l'écrit.

L'évaluation d'un écrit produit par l'apprenant ne pourrait être efficace que si l'élève lui-même est associé et impliqué dans un processus de gestion de ses erreurs. Pour ce faire, l'apprenant scripteur a besoin d'être « conscientisé » par rapport à ceci, non uniquement par sa sensibilisation mais aussi par des moyens mis à sa disposition pour l'éclairer et lui permettre de dédramatiser l'erreur. Ainsi, il est préférable que les élèves s'appuient sur des outils de référence. Toute évaluation devrait se réaliser à partir d'une grille de correction établie en collaboration avec les apprenants suite aux observations effectuées pendant les diverses phases de l'enseignement/apprentissage.

En amont, ce sont d'abord des grilles révélatrices de réussite qui admettront de tracer ce que l'on est en droit d'attendre ou de ne pas attendre de la tâche à accomplir. Ces grilles, en début d'apprentissage (dès le début d'un nouveau projet ou d'une nouvelle unité didactique), serviront comme des outils de sensibilisation aux différentes variables discursives inhérentes à la tâche d'écriture finale (situation d'énonciation, cohérence du texte, problèmes syntaxiques à traiter, choix lexical, etc.).

A la fin de la production, ces grilles de correction auront plutôt une fin de contrôle, en référence à l'application des variables discursives. La visée est de faire éviter que les jugements ne se bornent qu'aux phénomènes de surface : à l'orthographe, à la grammaire ou à la longueur des phrases, etc. Ainsi, l'évaluation s'articulera plutôt sur les paramètres discursifs et textuels dont tiendrait compte l'apprenant lors de la réécriture finale de ses moutures textuelles.

2. La démarche associera « Lecture-Ecriture »

En compréhension de l'écrit, ces grilles d'indicateurs de réussite font localiser dans des textes considérés des constantes à réinjecter au moment de la production verbale écrite. En expression écrite, elles deviennent des grilles d'évaluation, d'auto-évaluation et de correction à la lumière desquelles l'apprenant appréciera sa production écrite et éventuellement réécrira (reproduira en tant que novice) le modèle discursif auquel il a été exposé tout le long du projet (U.D).

Donc, déjà en compréhension de l'écrit, il y a lieu de répertorier les critères adéquats à la reproduction du modèle discursif (compétence et objectifs finaux attendus). L'élaboration de cette nomenclature antérieure à l'expression écrite est considérée comme un solide guidage de l'acte d'écrire, puisqu'il allège la complexité des opérations de mise en texte.

Ce sont ces critères ou indicateurs de réussite qui seront à la base de l'élaboration puis de l'enrichissement évolutif des grilles d'évaluation formative élaborées en collaboration avec l'apprenant. Ces grilles peuvent se concevoir comme autant de propositions répondant à la question : « *Quels sont les ingrédients que je ne dois pas omettre pour répondre à la consigne d'écriture ?* ».

Ainsi, la mise en place des critères d'évaluation intervient, non en fin de parcours, mais en amont de la situation de travail. La

transparence des buts à atteindre, l'éclaircissement des critères pour parvenir à accomplir la tâche souhaitée, constitueront des instruments facilitateurs à l'acquisition/développement. Ils assisteront l'apprenant à se constituer une représentation claire de ce que l'on attend de lui. Elles sont dites conversationnelles, lorsqu'elles prévoient de comparer la relecture de l'apprenant, qui coche le critère quand il estime l'avoir respecté, avec l'enseignant, qui, lors, de la correction valide ou non ce positionnement. Certes, le manuel scolaire et les enseignants emploient les deux termes « réécrits » et « améliore », mais nous remarquons l'absence totale du savoir-faire par l'incitation à l'emploi des opérations de réécritures, notamment (l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression). Nous parvenons à la conclusion que ces activités de révision-réécriture ne constituent pas un objet d'enseignement approprié et spécifique. De ce fait, l'apprenant scripteur se contente d'une relecture superficielle et d'un toilettage de surface pour obéir à un ordre dont le fondement lui échappe.

Dans une posture d'observation et de réflexion didactiques, cette situation nous a interpellés à nous intéresser au rôle que peut avoir un enseignement/apprentissage des activités de révisions/réécriture sur l'amélioration de la production verbale écrite argumentative. C'est à travers cette recherche que nous espérons légitimer l'intérêt pratique exécutoire de ces deux composantes du processus de la production écrite. L'intérêt porté à ces deux composantes date des années deux mille et demeure au cœur des débats didactiques actuels (Fabre-Cols, 2002 ; Bessonnat, 2000 ; Chabanne & Bucheton, 2002 ; Boré, 2000 ; Kadi, 2002). Mot très en vogue dans les classes mais sa mise en œuvre n'est pas une tâche aisée :

« Faire écrire « pour de bon » les élèves n'est déjà pas une mince affaire, réécrire relève de l'exploit. On sait tous en effet les deux représentations qui font obstacle dans la tête des apprentis-scripteurs : primo, on écrit pour exprimer des idées, et ça vient du premier coup ou ça viendra jamais ; secundo,

réécrire, c'est corriger ce qui ne va pas et c'est finalement un aveu d'échec » (Bessonnat, 2000, p.15).

Il en résulte l'existence de véritables résistances quant aux activités de révision-réécriture. À l'ère des littératies plurilingues, nous pensons qu'il est urgent de soutenir et d'entériner ce processus scriptural par un enseignement des stratégies de révision-réécriture à des fins d'amélioration des compétences scripturales des apprenants et leur optimisation dans le vécu quotidien et les exigences sociales.

Ce vif intérêt pour l'écrit en contexte algérien a permis de conduire nombre de travaux résultant sur le fait que les apprenants scripteurs algériens dans la classe de FLE méconnaissent que l'acte d'écrire implique inéluctablement celui de réécrire, et que la révision-réécriture s'amorce dans le brouillon objet didactique (Kadi, 2001, 2004 ; Boudechiche, 2008 ; Sebane, 2008). Dans cette optique, le rôle de l'enseignant paraît primordial. S'il étaye aux apprenants scripteurs un savoir-faire scriptural, qui est en l'occurrence un enseignement spécifique des activités de révision-réécriture dans le brouillon outil didactique, les concernés seront plus adroits d'améliorer par eux-mêmes, à court terme, leur production écrite, et à long terme, leurs stratégies scripturales.

Cependant, il convient de noter que ce changement de démarche d'enseignement et de démarche d'apprentissage est indubitablement lié à l'image que l'on se construit de l'écrit. D'où l'intérêt pour les représentations.

3. Représentations sociales ; Représentations individuelles

La représentation est un concept « *occupant un rôle théorique et méthodologique de plus en plus important dans de nombreux champs disciplinaires* » (Mondada, 1998 :127). Il a été employé pour la première fois dans le domaine des sciences sociales par Durkheim en 1898, pour différencier les représentations sociales, notamment les états collectifs, des représentations individuelles qui renvoient aux

états mentaux propres à l'individu. La représentation a été reprise et exaltée dans les années soixante, par le psychologue de Moscovici.

À travers les différentes définitions, élaborées de Moscovici, Jodelet, et Abric, nous constatons que les représentations sociales découlent simultanément du mode social de chacun, en guise « d'individu », et comme « effectif » d'une société donnée. Elles ont, par exemple, un rôle de guidage des attitudes sociales et de communication. Autrement énoncé, pour les sciences sociales, les représentations s'imposent comme :

«des valeurs, idées, images qui ont une double fonction : d'une part celle de permettre aux individus de structurer leur action dans le monde social, d'autre part celle de leur permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun » (Mondada, 1998 : 128).

Ainsi, l'articulent naguère Billiez et Millet, les représentations sociales, établissent des « cadres de référence » et des « normes sociales », accordant aux individus de « comprendre le monde environnant [afin] de se situer et de développer des relations »(Billiez & Millet, 2001 : 35).

En somme, comme l'expliquent (Lüdi & Py, 2002 : 98), les représentations sociales qu'ils développent comme « des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue » se répandent par la transmission de discours, « elles existent et se diffusent dans le tissu social » (Py, 2000 : 07). Les représentations sont simultanément travaillées par le discours « lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (Py : idem) et percevables dans le discours. À travers, particulièrement les travaux de Charlier (1989 et 2001), de Bucher-Poteaux (1991 : 17), de Baillauquès (2001) ou encore de Cambra (2002), il nous est permis de penser que les représentations qu'un individu élabore par son statut d'apprenant ou d'enseignant, sur

les langues étrangères, sur l'enseignement/apprentissage, influent sur les activités d'apprentissage comme sur celles d'enseignement.

Ainsi, comme l'ont articulé ces auteurs, les jugements qu'un enseignant a érigés sur l'apprentissage pendant son parcours d'apprenant, qui est également la source majeure d'engendrement des représentations d'après Cambra, déterminent spontanément sa manière d'enseigner. Elles guident les attitudes et peuvent être envisagées en tant qu' « *un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage* » (Charlier, 1989 : 46).

De ce fait, les représentations qu'un enseignant possède sur les langues agissent sur la conception de ses représentations professionnelles. C'est pourquoi, nous considérons, avec Baillauquès (2001) et Semal-Lebleu (2003) qu'une authentique formation première devrait admettre aux futurs enseignants d'accomplir un « travail des représentations » qui pourrait être conduit à partir et en complément des différentes observations de classe auxquels les étudiants se trouvent confrontés.

Cet aperçu nous conduit à poser la question suivante :

Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de l'activité de réécriture ?

L'observation du terrain nous permet d'avancer l'idée qu'il est possible que les enseignants considèrent la réécriture comme une phase secondaire, peu importante de la production écrite en raison de leurs connaissances théoriques limitées dans ce domaine.

4. Méthodologie

4.1. Instrument de mesure : le questionnaire

Cette étude a pour objectif, à travers une investigation expérimentale, de déduire un rapport de causalité entre, d'une part les

représentations enseignantes vis-à-vis de la réécriture et de l'autre part, leurs pratiques d'enseignement dans la classe de FLE. Se situant dans une approche explicative, le questionnaire est l'instrument de mesure idoine pour réaliser à la fois une approche quantitative mais également qualitative des représentations en cause. À cet effet, Narcy-Combes souligne que l'approche empirique peut faire appel à : « *des questionnaires établis en fonction de théories et/ou des expériences en laboratoire dans une approche explicative* » (Narcy-Combes, 2005 :104). De Singly est du même avis lorsqu'il souligne que : « *le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite* » (De Singly, 1998 : 23). De ce fait, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire auto-administré, parce que nous visons à recueillir les témoignages transcrits et réfléchis ou médités en fonction du temps nécessaire aux enquêtés. Cette approche de collecte des données offre le moyen de se mettre à évaluer les propriétés d'un grand nombre d'individus. Il faut noter aussi que le questionnaire auto-administré garantit une objectivité non négligeable du fait que les enquêtés rédigent eux-mêmes leurs réponses. Enfin, de par sa qualité anonyme, le questionnaire s'écarte de toute subjectivité.

4.1.1. La Pré-enquête

Afin de perfectionner et d'augmenter la concision et la précision du questionnaire, nous l'avons testé auprès de vingt-cinq (25) enseignants d'une circonscription dans la wilaya de Skikda. Quelques modifications ont été apportées en fonction des "non-réponses", difficultés et ambiguïtés examinées lors de la diffusion du pré-questionnaire. Il est clair, qu'avec un questionnaire mal agencé, peu intelligible et vague, nous aurions obtenu un piètre taux de retour et des réponses peu ou même inexploitable. Ainsi, nous avons retravaillé notre outil en associant clarté dans la présentation, la formulation et le vocabulaire tout en l'adaptant plus finement à la problématique de notre recherche.

4.1.2. L'enquête : le questionnaire

Le questionnaire se compose de vingt items (20). Nous l'avons entrepris par des questions d'ordre général pour identifier les enquêtés (âge, sexe, dernier diplôme, et ancienneté dans le poste d'enseignant de français langue étrangère). Le reste des questions est subdivisé en deux grandes sections. La première s'articule autour de la production verbale écrite et le brouillon, dans le dessein de nous enquérir des représentations des enseignants au sujet des productions écrites de leurs élèves, des difficultés qu'ils rencontrent et de l'utilisation du brouillon comme outil didactique. La seconde section a été consacrée à la réécriture, activité constitutive de la production verbale écrite, pour nous informer des représentations des enseignants au sujet de ladite activité, son éventuelle existence en classe de langue et sa pratique.

Le questionnaire présentait une combinaison de questions fermées (dichotomiques ou à choix multiples) et de questions ouvertes.

Nous avons proposé ce questionnaire aux enseignants de français du cycle moyen dans trois wilayas différentes, Skikda, Souk Ahras et El-Tarf. Notre objectif est de nous enquérir des représentations des enseignants de différentes régionsⁱⁱⁱ. Nous avons distribué cent dix-neuf (119) questionnaires pour les trois wilayas et nous les avons tous récupérés.

5. Résultats

Le nombre des enquêtés qui ont participé à cette enquête était de 119, cent dix-neuf, issus de trois wilayas de l'est Algérien. Le choix était aléatoire. Les enseignants exerçaient dans des établissements urbains et ruraux.

5.1 : Question : Selon vous qu'est-ce que la réécriture ?

Réponses	fréquence	pourcentage
-« écrire une deuxième fois pour se corriger, c'est une auto-évaluation. » ;	5 enseignants	4.20
-« la réécriture c'est le fait de corriger des fautes. » ;	14 enseignants	11.76
-«la réécriture c'est remédier aux carences constatées, corriger des fautes commises par les apprenants pour améliorer le niveau. » ;	13 enseignants	10.92
-« la réécriture est une deuxième production. » ;	15 enseignants	12.60
-« la réécriture c'est lire ce qu'on a écrit. » ;	10 enseignants	8.40
-« la réécriture, c'est reprendre ce qu'on a déjà écrit tout en améliorant, en corrigeant les erreurs. » ;	14 enseignants	11.76
-« la réécriture c'est la révision de son écrit. » ;	9 enseignants	7.56
-« la réécriture c'est s'auto-corriger en s'appuyant sur un modèle déjà corrigé et amélioré. » ;	17 enseignants	14.28
C'est la reproduction et la reformulation du premier jet pour l'améliorer.	22 enseignants	18.48

Tableau 1 : Réponses autour de la réécriture

Nous avons posé cette question aux enquêtés pour essayer de cerner leurs représentations de cette activité, objet de notre réflexion.

Après analyse des réponses des questionnés, nous pouvons dire que 18 % soit vingt-deux enseignants pensent que la réécriture est l'acte de reproduire et de reformuler un premier jet pour l'améliorer, sans qu'ils précisent où et quand s'effectuent ces deux opérations, car il est probable, qu'il s'agisse en fait d'une pratique pédagogique, que l'élève exerce lors de la séance du compte-rendu. Dix-sept enseignants soit 14 % admettent l'idée que la réécriture est l'autocorrection en respectant un modèle déjà corrigé et amélioré. Ces questionnés font référence aux productions réalisées lors des séances d'atelier d'écriture tout en respectant les grilles de critères de réussite ; c'est en fait, les séances de préparation à l'expression écrite^{iv}. Pour quinze enseignants soit 12 %, la réécriture est une deuxième production, sans donner davantage de détails. Quatorze enseignants soit 11.76%, définissent la réécriture comme étant la correction des fautes. Ces derniers associent l'acte de réécrire à celui de corriger, où le bon usage orthographique, surtout, est de mise dans la classe de FLE. Le même nombre, quatorze enseignants soit 11.76% croient que la réécriture n'est en fait que la reprise de ce que l'élève a écrit en l'améliorant et en corrigeant les erreurs. Cette réponse est en lien direct avec la précédente. 10.92% soit treize enseignants, pensent que la réécriture c'est remédier aux carences constatées ; corriger les fautes commises par l'apprenant pour améliorer le niveau. Nous pensons qu'ils l'associent à l'activité du compte-rendu, où l'élève effectue les corrections des erreurs annotées par l'enseignant. Dix enseignants soit 8.40% admettent que la réécriture c'est le fait de lire ce qu'on écrit. Nous pensons que ces questionnés parlent de la détection des erreurs et des fautes qui s'effectue par l'acte de la lecture. Ainsi neuf enseignants soit 7.56% croient que la réécriture est la révision. En effet, cette réponse s'associe à la précédente, car nous pensons que les questionnés font un lien direct entre lecture et

révision. Enfin, cinq enseignants soit 4.20% définissent la réécriture comme étant une deuxième écriture pour se corriger et s'auto-évaluer.

D'une manière générale, les questionnés s'accordent sur le sens du substantif «réécriture», qui d'après eux tourne beaucoup plus autour de la correction des fautes de surface (morphosyntaxique, et orthographique), de l'évaluation et de l'auto-évaluation. Ils associent « la réécriture » à la correction et au redressement de la production verbale écrite. En effet, le redressement est un procédé que les enseignants inculquent à leurs élèves lors de la séance du «compte rendu». D'autres enseignants pensent que « la réécriture » est le fait d'écrire une seconde fois son texte pour le corriger. Ils pensent que c'est une autre technique pour s'auto-corriger.

5.2 : Question : Qu'en-est-il de l'évaluation, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation collaborative ; ont-elles un rôle dans la stratégie de révision-réécriture ?

Toutes les réponses des questionnés (119) cent dix-neuf, s'accordent sur la primauté de ces activités dans l'enseignement/apprentissage de la production verbale écrite, ainsi nous lisons :

-« apports très précieux dans l'apprentissage de la production écrite » ;

-« ces évaluations aident l'apprenant et le rassurent dans ses apprentissages » ;

-« l'apprenant bénéficie de l'aide des pairs et de l'enseignant pour mieux écrire » ;

-« ces évaluations sont importantes, elles assurent une meilleure fixation des acquis » ;

-« ces pratiques évaluatives ont un rôle primordial, en effet, elles aident l'apprenant à mieux détecter ces erreurs et pouvoir y remédier ».

Toutes les réponses des questionnés s'accordent sur l'importance et la primordialité de ces activités dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production verbale écrite. En effet, ce sont ces pratiques qui guident et aident l'apprenant dans son apprentissage. Elles permettent une dédramatisation de l'erreur, une meilleure prise en charge de l'apprenant par soi-même, par ses pairs et par l'enseignant. C'est en fait une union d'efforts pour assurer une détection parfaite des erreurs et des lacunes, une remédiation adéquate et une amélioration de la production verbale écrite.

5.3 : Question : À la fin des séances d'atelier d'écriture, comment réécrivent vos apprenants leur texte pour l'améliorer ?

Réponses	fréquence	pourcentage
-« Ils corrigent leurs productions en se référant aux consignes du compte-rendu »	36 enseignants	30 %
-« ils corrigent toutes les erreurs d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire » ;	21 enseignants	17.64%
-«l'activité se fait au tableau, c'est un travail collaboratif » ;	17 enseignants	14.28%
-« les élèves corrigent leur texte, ils doivent respecter les critères de réussite cités dans les grilles d'évaluation » ;	13 enseignants	10.92%
-«les élèves redressent le texte après l'avoir corrigé » ;	10 enseignants	8.40 %
-« ils réécrivent leur texte en s'appuyant sur des textes modèles »	10 enseignants	8.40 %
-« ils recopient leur texte sur le propre en veillant sur la structure des	12 enseignants	10.08%

<i>paragraphes, tout en prenant en considération les notions retenues lors de la séance d'évaluation et de remédiation »</i>		
--	--	--

Tableau 2 : les démarches de réécriture

La première remarque faite après la lecture des réponses des questionnés, est que l'ensemble des enseignants respecte et applique les recommandations de la tutelle au sujet de l'activité de la production écrite. Par ailleurs, il faut noter que les activités d'atelier d'écriture sont en réalité, des activités de préparation à l'écrit, qui préparent l'élève à la séance de l'expression écrite ; c'est lors de cette séance que l'élève réalise sa production écrite. Elle chapeaute les activités de la séquence didactique. Rappelons aussi que la trace écrite des activités d'atelier d'écriture, sera rédigée dans le cahier de cours.

Selon les réponses des questionnés, trente-six enseignants soit 30 % disent que les élèves, lors de ces activités, corrigent leurs fautes en se référant aux recommandations magistrales émises lors de la séance du compte-rendu. Pour vingt-et-un enseignants, soit 17.64% la réécriture passe essentiellement par la correction de toutes les erreurs d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire. Pour dix-sept enseignants soit 14.28%, la réécriture est une activité collaborative, toute la classe y participe. Treize enseignants soit 10.92% pensent que la réécriture lors des activités d'atelier d'écriture obéit aux critères de réussite cités dans les grilles d'évaluation. Dix enseignants soit 8.40% affirment que les élèves après avoir corrigé leur texte, procèdent au redressement de ce dernier. Pour dix autres enseignants, soit 8.40%, ils disent que les élèves réécrivent leur texte en s'appuyant sur des textes modèles. Enfin, douze enseignants soit 10.08% affirment que les élèves recopient leur texte au propre après redressement, en appliquant les notions et recommandations lors de la séance du compte-rendu (évaluation et remédiation).

Ces résultats nous informent de la réalité de « la réécriture » dans la classe de FLE, toujours est-il, qu'il faut se rappeler des réponses des enquêtés à la question précédente, où nous avons compris à travers l'analyse de celle-ci, que la majorité des enseignants avait une autre conception de « la réécriture », en relation directe avec les pratiques pédagogiques en classe de la production verbale écrite. Elle « la réécriture » est associée à la correction des fautes d'orthographe et donc au toilettage de surface. Les élèves doivent imiter des modèles de textes normés d'auteurs prestigieux. L'activité de redressement de texte (production d'un élève moyen au propre) s'effectue pendant la séance de « compte-rendu », cette dernière clôture la séquence pédagogique. Certes, c'est une activité capitale au collège, elle se rapproche de la réécriture collaborative, mais elle est fondamentalement centrée sur la forme au détriment parfois d'un travail de fond sur le contenu, où, les opérations de réécriture (ajout, déplacement, remplacement, suppression) et le brouillon outil didactique sont absents.

Ces résultats confirment qu'il ya un paradoxe entre les représentations et les pratiques de « la réécriture » dans la classe de FLE en contexte Algérien. En effet, la majorité des enseignants avance qu'ils pratiquent « la réécriture » à travers l'ordonnance de consignes et démarches pédagogiques réalisées en classe de langue. Mais, nous avons constaté par l'analyse de leurs réponses que le sens même, la définition, l'essence de ce mot « réécriture » leur échappe. L'association des données théoriques suscitées aux données du terrain nous permet de préciser qu'il ne suffit pas de reprendre une production verbale écrite, la porter au tableau, la corriger et de redresser ses énoncés en les juxtaposant pour essayer d'imiter un modèle de texte normé, tout en délaissant des textes triviaux produit par les élèves dans leur «brouillon » pour aboutir à une réécriture dont le dessein est le développement de la compétence scripturale des apprenants.

En guise de conclusion

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, cette recherche a pour visée, à travers une exploration empirique, de déduire un rapport de causalité entre, d'une part les représentations enseignantes vis-à-vis de la réécriture et de l'autre part, leurs pratiques d'enseignement dans la classe de FLE.

Nous pouvons retenir donc, de ce qui a été formulé par les enquêtés à travers leurs réponses, que « la réécriture » est une activité insuffisamment connue, mal située dans le processus scriptural, dans la mesure où elle tourne essentiellement autour de la détection et de la correction des fautes et des erreurs ainsi que le respect de la norme et des modèles.

Les pratiques pédagogiques du terrain confirment un autre statut de la réécriture, désormais, elle se rapproche davantage de « la réécriture collaborative ». Les consignes d'écriture exhortent les apprenants scripteurs à pratiquer la détection et la correction des erreurs morphosyntaxiques (le toilettage de surface), le redressement du texte et l'exigence de remettre une copie finale propre sans outiller ces jeunes scripteurs novices des démarches susceptibles d'améliorer non seulement le texte produit mais également la réflexion cognitive qui est en amont de ce livrable.

En effet, nous pouvons déduire encore, que le brouillon en tant qu'objet didactique est absent dans la classe de FLE au collège, ainsi que les quatre opérations de la réécriture notamment l'ajout, très important, car il est considéré comme indice d'amélioration, une modification bénéfique pour la confection du texte et dévoile en même temps le caractère créateur du scripteur. Le remplacement est utile en raison qu'il est la modification de réécriture par excellence. Il suscite dans les réécritures des élèves une mise en valeur de la part des enseignants qui devraient partir de cette forme assez maîtrisée par les scripteurs pour aboutir à manipuler les autres stratégies. Le

déplacement, est essentiel mais elle est l'opération la moins pratiquée par les élèves. Cela s'explique par la difficulté de cette modification. Enfin, la suppression correspond aux différentes formes de la biffure. Elle consiste à effacer un élément présent dans une variante, sans lui substituer un remplacement, aucun élément d'une variante ultérieure.

Les résultats que nous avons obtenus nous avisent d'une invraisemblance manifeste entre les représentations des enseignants vis-à-vis de l'activité de « la réécriture » et leurs pratiques pédagogiques effectuées en classe de FLE en contexte algérien. Ces résultats orientent notre attention vers la formation des formateurs où ces derniers devraient être en situation réflexive, à partir d'une comparaison entre leurs faires et leurs dires de la réécriture. Cette comparaison nous paraît importante car elle confronte les ressentis ou conceptions de la compétence scripturale, les opérations mentales qui la gouvernent, le rôle de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les moyens didactiques qu'il faut mobiliser pour un réel savoir-faire scriptural en FLE, aussi bien en classe qu'en situation d'autonomisation.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. (2006) : *Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite. Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010*
- Barré-De Miniac, C. (2011) : « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? », in : B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactiques du français*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Bessonnat, D. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 5-22.
- Billiez, J. & Millet, A. « Les représentations sociales ; trajets théoriques et méthodologiques », in *Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris. 2001, coll. CREDIF Essais, pp. 31-49.
- Fabre-Cols, C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF éditeur.
- Lüdi G. & Py, B., 2002, *Être bilingue*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration, recherches en didactique » 2^{ème} édition revue et corrigée.

Mondada, L., 1998, « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte » Cahiers de *Praxématique (no spécial Représentation, discours et analyse du discours)*, 31, 128-148.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Py, B, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques » in Bernard Py, (éd.), *TRANEL*, n° 32, *Analyse conversationnelle et Représentations sociales Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Neuchâtel, 2000, pp. 20-51.

Reuter, Y. (2000) : « Table ronde sur la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 222-224.

De Singly F, *Habitat et relations familiales*, 1998, éditions du Plan Construction, Paris

Référentiel Général des Programme 2013/2014.

Manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne, 2013/2014.

Notes

ⁱ-Palier est un niveau d'enseignement, le primaire est constitué de trois paliers, ainsi que le moyen. La quatrième année est le troisième palier du moyen.

ⁱⁱ-« compte-rendu » est une séance pédagogique qui fait partie de la séquence didactique. Cette séance est programmée après la séance de l'expression écrite. Elle est dédiée exclusivement à la correction et le redressement des productions des élèves. Pour rappel les activités se font d'une manière collaborative. Il faut noter que les productions d'élèves corrigées, annotées par l'enseignant notamment les feuilles propres font l'objet de cette correction. Il n'a jamais été le cas de feuilles de brouillon d'élève.

ⁱⁱⁱ-l'enquête menée auprès de cent dix-neuf enseignants des trois wilayas de l'est algérien, était motivée beaucoup plus par la disponibilité des ces derniers

^{iv}-« expression écrite » est une séance pédagogique consacrée à la production verbale écrite.