



## **Dédicace**

A mes parents : source perpétuelle d'amour, d'affection et de tendresse,

A mes deux chères sœurs

A mes frères

A mes amies

A tous ceux qui aiment RAFIKA,

Je dédie ce modeste travail.

## Remerciement

Un grand merci à **Dieu**.

Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de recherche le professeur **KADI Latifa** d'avoir accepté l'encadrement de ce travail. Je la remercie vivement pour ses orientations, ses conseils, ses recommandations, ses encouragements et la formation qu'elle m'a assurée.

Je remercie infiniment également M.Dadci Mohamed Essalah et Dr.Belaghough Zoubida, avec qui j'ai beaucoup appris.

Je remercie aussi les honorables membres du jury le professeur **AOUADI Saddek** et le docteur **BOUDECHICHE Nawel** qui ont accepté d'examiner ce travail.

## **Résumé**

Notre modeste travail vise à cerner au plus près les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de réécriture. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des modèles psychocognitifs et précisément de la procédure CDO (Comparer, Diagnostiquer, Opérer) de Bereiter et Scardamalia (1987). Nous avons posé l'hypothèse suivante : « La réécriture ne s'enseigne pas dans les collèges et les élèves ne savent pas gérer ses processus ». Notre échantillon s'est composé d'un groupe restreint de trois élèves de 4<sup>ème</sup>A.M. Ceux-ci devaient réécrire collaborativement un texte autre que le leur d'abord, puis réécrire leurs propres textes individuellement. Enregistrement et copies forment donc notre corpus. Les principaux résultats montrent que la réécriture est une activité complexe et que la distanciation de son propre texte constitue le majeur problème. Toutefois, les textes réécrits nous permettent de dire que la réécriture collaborative a permis d'atténuer son coût cognitif et a aidé les élèves, particulièrement en difficulté, à améliorer leurs premiers jets. Nous devons donc allouer une grande importance à l'enseignement de la réécriture tout en prenant en compte sa complexité et son caractère ardu.

## **Mots clés**

Réécriture, Apprentissage, Enseignement, Difficultés, Modèles psychocognitifs, Réécriture conversationnelle.

## **Abstract**

Our study is aimed at defining the difficulties faced by 4th year learners concerning rewriting. To do so, we have been inspired by the psychocognitive patterns, precisely Bereiter and Scardamalia's procedure (1987) CDO (compare, diagnostic, operate). We have put the following hypothesis : « Rewriting is not taught in middle school and pupils are unable to master its process ». Our sample is composed of a limited group of three 4th year pupils. At first, these pupils had to collaborate for rewriting a text which is different from theirs, then each one of them had to rewrite his own text individually. So our corpus is formed of a recording and the pupils copies. The principal results show that rewriting is a complex activity and the major problem is the distance of the pupil from his own text. However, rewriting permits to minimize its cognitive cost and helps pupils, especially those who have some difficulties, to improve their essays. So, we have to allocate a great importance to rewriting teaching, taking into consideration its complexity and its arduous nature.

## **Key words :**

Rewriting, Learning, Teaching, Difficulties, Cognitive psychology, Conversational rewriting.

## ملخص

تهدف دراستنا المتواضعة إلى التعرف عن كثب على الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسط فيما يتعلق بإعادة الكتابة. ولقد استوحي هذا العمل من النماذج النفس معرفية و بالتحديد طريقة « بريتر و سكار داماليا » مقارنة / تشخيص / إنجاز (1987). ينطلق هذا البحث من الفرضية التالية : « لا تدرس إعادة الكتابة في طور التعليم المتوسط مما جعل التلاميذ لا يتحكمون في عملياتها ». و تنحصر عينة البحث في مجموعة تتكون من ثلاثة تلاميذ يدرسون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط. إذ توجب عليهم في بداية الأمر إعادة كتابة نص ليس لأحد منهم جماعيا، ثم يعيد كل واحد منهم كتابة نصه بمفرده. و عليه تنقسم المدونة إلى شقين : تسجيل حوار التلاميذ ساعة كتابة النص جماعيا و الأوراق التي كتبت عليها تلك النصوص. تظهر أهم النتائج أن إعادة الكتابة نشاط معقد و أن ابتعاد التلميذ عن نصه الشخصي يشكل العائق الرئيس فيه. و مع ذلك فإن النصوص التي أعيدت كتابتها تجعلنا نقول أن إعادة الكتابة جماعيا تخفض من العبء المعرفي و تساعد التلاميذ خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات على تحسين محاولاتهم. إذن يجب علينا إيلاء أهمية كبيرة لتعليم إعادة الكتابة مع الأخذ بعين الاعتبار طابعها المعقد و صعوبتها.

## الكلمات المفتاحية

إعادة الكتابة، التعلم، التعليم، الصعوبات، النماذج النفس معرفية، إعادة الكتابة الجماعية.



# TABLE DES MATIERES

## TABLE DES MATIERES

<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	1
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	9
<b>PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE ET CONCEPTUEL</b>	
<b>CHAPITRE I : L'écriture : Cadre théorique</b>	
Introduction .....	13
1. L'écriture : aspect définatoire .....	13
2. Les spécificités de l'écrit .....	14
2.1. L'absence d'un face à face .....	15
2.2. La situation du scripteur .....	15
2.3. L'angoisse de la page blanche .....	16
2.4. Le transfert de compétences .....	16
2.5. L'immaturité dans l'écriture .....	16
3. L'apprentissage de l'écriture en langue étrangère .....	17
3.1. Ecrire à partir de modèles.....	17
3.2. Pratiquer l'écriture très tôt .....	17
3.3. Suivre une progression .....	18
3.4. Etablir une typologie d'écrits .....	18
3.5. Utiliser les textes littéraires .....	18
4. L'opposition oral / écrit .....	19
5. L'approche psycho-cognitive de la production écrite .....	21
5.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	21
5.1.1. Une phase de planification .....	21
5.1.2. Une phase de mise en texte .....	22

5.1.3. Une phase de révision .....	22
5.2. Le modèle de Hayes (1995) .....	24
Conclusion .....	25

## **CHAPITRE II : La réécriture : moisson théorique**

Introduction .....	27
1. Définition .....	27
2. L'articulation réécriture / révision .....	29
3. La place de la réécriture dans l'écriture .....	29
3.1. Dans la phase préparatoire .....	30
3.2. Dans la phase d'écriture .....	30
3.3. Après la rédaction .....	30
4. Distinguer réécrire / corriger et réécrire / reformuler .....	30
4.1. La distinction réécriture / correction .....	30
4.2. La distinction réécriture / reformulation .....	31
5. Historique des modèles de la révision .....	32
5.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	32
5.2. La procédure CDO de Scardamalia et Bereiter (1987) .....	32
5.3. Le modèle de Hayes et al. (1987) .....	33
5.4. Le modèle de Hayes (1996) .....	34
6. L'opposition expert / novice .....	34
7. Le brouillon : De marque d'incompétence à outil d'apprentissage .....	36
7.1. Le brouillon .....	37
7.2. Repenser le statut du brouillon .....	37
7.3. La genèse des textes chez les écrivains .....	37
7.4. Le brouillon des écrivains : outil d'aide à la réécriture .....	38
7.5. Les opérations de la réécriture .....	39
7.5.1. Le remplacement .....	39
7.5.2. L'ajout .....	39
7.5.3. La suppression .....	40
7.5.4. Le déplacement .....	40

Conclusion .....	41
------------------	----

### **CHAPITRE III : Les enjeux de l'apprentissage collaboratif**

Introduction .....	43
1. Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif ? .....	43
2. L'opposition collaboration / coopération .....	44
3. La composition d'un groupe d'apprentissage .....	45
3.1. La taille .....	45
3.2. La relation entre les participants.....	45
3.3. Le but partagé .....	46
4. Les principes de l'apprentissage collaboratif .....	46
4.1. L'interdépendance positive .....	46
4.2. La promotion de l'interaction .....	46
4.3. La responsabilité individuelle .....	47
4.4. L'esprit d'équipe .....	47
4.5. L'autoévaluation. ....	47
5. La rédaction conversationnelle .....	48
6. Les avantages de la rédaction collaborative .....	48
6.1. Pour la communauté des chercheurs .....	49
6.2. Pour les élèves .....	49
6.2.1. Le conflit (le désaccord) .....	49
6.2.2. La diversité des suggestions .....	50
6.2.3. L'auto-compréhension .....	50
6.2.4. L'intériorisation .....	50
6.2.5. L'appropriation .....	50
6.2.6. Le partage de la charge cognitive .....	51
6.2.7. Le contrôle mutuel .....	51
6.2.8. Les connaissances partagées .....	51
7. La réécriture collaborative .....	51
8. Le rôle des membres dans un groupe .....	52
9. Les interactions verbales .....	53

9.1. Définition .....	53
9.2. Les composantes de l'interaction .....	53
9.3. L'analyse des interactions verbales selon Kramsch .....	54
Conclusion .....	55

## **CHAPITRE IV : L'évaluation**

Introduction .....	56
1. L'évaluation : aspect définatoire .....	56
2. Distinguer évaluer de noter et corriger .....	57
3. Caractéristiques et types d'évaluation .....	57
3.1. L'évaluation diagnostique .....	58
3.2. L'évaluation formative .....	58
3.3. L'évaluation sommative .....	58
4. Les critères d'évaluation .....	59
4.1. Définition .....	59
4.2. La grille du groupe EVA .....	60
4.3. Critique du tableau EVA .....	60
4.4. Le modèle du sujet écrivant .....	61
5. Les dérives de la notation .....	62
6. La fonction des annotations .....	62
Conclusion .....	63
EN GUISE DE SYNTHÈSE .....	64

## **DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTUALISATION, DEMARCHE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE**

### **CHAPITRE I : L'écrit dans le cycle moyen**

Introduction .....	67
1. Les objectifs de l'enseignement du français au moyen .....	67
1.1. En première année moyenne .....	67
1.2. En deuxième et troisième année .....	68

1.3. En quatrième année .....	68
2. La place de la production écrite dans la séquence .....	68
2.1. Le déroulement de la séquence .....	69
3. La réécriture dans le cycle moyen .....	72
4. Les représentations des enseignants.....	73
Analyse du questionnaire .....	73
4.1. Présentation de l'échantillon .....	73
4.2. Les enseignants et leurs représentations vis-à-vis de l'écrit .....	74
4.2.1. L'importance allouée à la réussite de l'expression écrite .....	74
4.2.2. Ce que signifie écrire pour eux .....	75
4.2.3. Le rôle de la réécriture dans la perfection de l'écrit .....	75
4.2.4. Leurs attitudes vis-à-vis du brouillon .....	76
4.3. Difficultés liées à son enseignement .....	77
4.4. Conditions et outils d'aide pour son enseignement .....	78
4.4.1. Le lieu de la rédaction .....	78
4.4.2. La méthode privilégiée pour faire écrire .....	79
4.4.3. L'enjeu du manuel .....	79
4.5. Les manières de faire des enseignants en la matière .....	80
4.5.1. Critères et façons d'évaluation .....	80
4.5.2. Objectifs et modes de correction .....	81
4.5.3. Types de réécriture pratiquée en classe .....	82
Synthèse des résultats.....	84
Conclusion .....	86

## **CHAPITRE II : Eléments constitutifs du corpus et principes d'analyse**

Introduction .....	87
1. Présentation du public .....	87
2. Présentation du corpus .....	88
3. Présentation de l'expression à réécrire .....	91
4. Présentation des étapes de l'expérimentation .....	91
4.1. Le sujet de la rédaction .....	91

4.2. Les étapes de l'expérimentation .....	92
5. Les principes d'analyse du corpus .....	92
5.1. L'analyse quantitative .....	93
5.2. L'analyse qualitative .....	94
Conclusion .....	95

### **CHAPITRE III : Analyse et interprétation des données recueillies**

Introduction .....	96
1. Evaluation du fonctionnement du groupe.....	96
1.1. Selon les tours de parole .....	96
1.2. Selon les thèmes de discours .....	97
Conclusion .....	101
2. Segmentation du corpus .....	102
2.1. Selon les sous-processus .....	102
2.1.1. La comparaison .....	102
2.1.2. Le diagnostic .....	103
2.1.3. L'opération d'une modification .....	104
2.2. Selon les séquences .....	104
2.2.1. Réécriture du titre .....	105
2.2.2. Correction de l'introduction .....	105
2.2.3. Coreformulation de la thèse .....	105
2.2.4. Coreformulation de l'idée antithétique .....	107
2.2.5. Correction et coreformulation des arguments contre .....	108
2.2.6. Reformulation de la conclusion .....	109
2.2.7. Relecture du texte obtenu .....	109
2.2.8. Reformulation de l'introduction .....	109
Conclusion .....	111
3. Fonctionnement des opérations de la réécriture.....	111
3.1. Analyse des opérations de la réécriture .....	111

3.1.1. Les opérations effectuées par tout le groupe .....	111
3.1.2. Les opérations effectuées par chaque élève .....	112
3.1.3. Comparaison entre les trois élèves .....	113
3.2. Fonctionnement des opérations de la réécriture .....	115
3.2.1. Fonctionnement des remplacements .....	116
3.2.1.1. Affectant les éléments de bas-niveau .....	116
3.2.1.2. Affectant les éléments de haut-niveau .....	119
3.2.2. Fonctionnement de l'ajout .....	122
3.2.2.1. Ajout d'un constituant indispensable .....	123
3.2.2.2. Ajout métadiscursif .....	125
3.2.2.3. Ajout d'un constituant profond .....	126
3.2.3. Fonctionnement des suppressions .....	128
3.2.3.1. Pour affronter le problème .....	128
3.2.3.2. Pour éviter le traitement d'un problème .....	130
3.2.4. Fonctionnement du déplacement .....	130
Conclusion .....	131
4. Analyse des phénomènes métalangagiers.....	132
4.1. La compétence orthographique .....	132
4.2. La substitution .....	133
4.3. Le choix des connecteurs .....	134
4.4. L'utilisation des prépositions .....	135
Synthèse des résultats .....	136
5. Analyse des versions successives de chaque élève.....	136
5.1. Analyse quantitative .....	136
5.2. Analyse qualitative .....	138
5.2.1. Unités révisées par Abir : nature et effet .....	138
5.2.2. Unités révisées par Moncef : nature et effet .....	141
5.2.3. Unités révisées par Wafa : nature et effet .....	144
Conclusion .....	148

<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>150</b>
---------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>153</b>
----------------------------	------------

## **ANNEXES**

- La transcription du corpus .....	1
- Les copies produites .....	28
- Questionnaire destiné aux enseignants.....	40
- Questionnaire destiné aux apprenants .....	72

## INTRODUCTION GENERALE

L'écriture occupe une place prépondérante dans notre société. Elle constitue un moyen de communication aussi important que l'oral. L'essor technologique (foisonnement de sites web, chat, sms, prolifération de maisons d'édition, ...) fait que l'écrit demeure un outil d'expression omniprésent.

Dans le cadre scolaire algérien, cette importance a été et est prise en considération par les instructions officielles. D'après ces dernières, l'enseignement du français au moyen s'assigne comme objectif la maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit : « *l'élève doit être capable d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative* », (K.Djilali, 2006 : 29). A ce titre, les programmes stipulent que cet enseignement doit amener l'apprenant à produire un texte cohérent et cohésif en terme de son cursus. Qu'en est-il en réalité ?

Sur le terrain, les réalités sont autres que les objectifs escomptés. Les apprenants rechignent à aborder l'expression écrite même le jour des examens officiels. Les enseignants auprès desquels nous avons mené quelques entretiens ont signalé un échec voire un déficit en matière de production écrite. « *Nos élèves sont faibles* », « *nos élèves renoncent à toute activité scripturale* », « *nos élèves écrivent mal* », ... tels sont leurs propos. Mais où résident les problèmes de nos apprenants ?

Face à une telle situation d'échec avoué par la quasi-totalité des enseignants interrogés et bien qu'elle soit recommandée par l'IPN : « *écrire c'est réécrire. L'apprenant ne réussit pas du premier coup à rédiger un texte satisfaisant. L'enseignant doit fréquemment aider ses élèves à retravailler leurs productions* », (IPN, 2005 : 35) ce qui nous a surpris c'est l'absence de la réécriture de leurs pratiques. Ces enseignants se contentent de faire écrire leurs élèves sans les encourager à réécrire leurs textes après la séance du compte rendu. Mais, n'est-il

pas antinomique de demander à un élève en difficulté de réussir un texte dès le premier jet ? Ne doit-on pas lui offrir une autre chance pour réussir ce qu'il a raté dans la première version ? La réécriture ne va-t-elle pas lui permettre de dépasser ses représentations souvent inhibantes de l'activité scripturale ? De l'autre côté, la réécriture n'est-elle pas une activité complexe et traversée par différentes sortes de difficultés ?

Dans notre projet nous cherchons à cerner de plus près les difficultés auxquelles font face les apprenants en réécrivant. Tout au long de notre travail de recherche, nous essayons de répondre à ces questions :

- Comment les apprenants gèrent-ils les sous-processus de révision ?
- Quelles sont les difficultés qu'ils éprouvent pendant la réécriture ?
- Quelle opération de réécriture privilégient-ils pour les résoudre ?
- S'intéressent-ils aux éléments de haut niveau dans leur réécriture ?

En l'occurrence, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants ne savent pas mener à bien les sous-processus de révision et se contentent de réviser les éléments de bas niveau de leurs textes.
- La réécriture n'est pas prise en compte dans l'enseignement de l'écriture.
- La collaboration développe une attitude d'autoévaluation active et favorise la qualité des textes produits individuellement.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour les modèles psychocognitifs et notamment pour la procédure CDO de Bereiter et Scardamalia (1987). Ces modèles, dont la parution remonte aux années 1980, ont l'avantage de permettre une observation plus fine de l'activité de l'apprenant scripteur. Selon la psychologie cognitive, la réécriture n'est plus appréhendée en tant que produit fini mais en termes de processus mentaux complexes de résolution de problèmes. La procédure CDO est déterminée par l'intervention de trois sous-processus : la comparaison, le diagnostic et l'exécution d'une modification. Elle se déclenche chez l'apprenant réviseur dès l'apparition d'un écart entre le texte projeté et celui déjà réalisé. En revanche, la méthode des protocoles verbaux préconisée par ces

modèles fait l'objet de nombreuses critiques et controverses car elle consiste à faire verbaliser le scripteur qui doit décrire ce qu'il fait ou vise faire. L'objection centrale est que cette méthode modifie le déroulement normal de l'activité et le rend artificiel. Ceci conduit les spécialistes en science du langage à recourir à des tâches de production collaborative où le texte sera le fruit de plusieurs voix. Nous nous sommes donc inspirée de ces modèles psychocognitifs qui répondent largement à notre objectif : interpréter on-line les difficultés éprouvées par les apprenants en matière de réécriture pour en connaître la cause et par conséquent de les aider à les surmonter.

Pour ce, nous avons choisi une étude de cas et avons demandé à un groupe restreint de trois collégiens de 4<sup>ème</sup>AM de réécrire un texte collaborativement. Ces apprenants sont de niveau hétérogène afin d'observer les difficultés de différentes catégories d'élèves : en réussite, moyen et en difficulté. Ainsi, tout ce qui relève de négociations, d'échanges, de changements, de retours, de détours, de fourvoiements et même hésitations ont été enregistrés et constituent notre premier corpus. Quant au deuxième, il est composé de versions successives produites individuellement avant et après la réécriture collaborative. Ce deuxième corpus a l'ambition de nous informer sur l'apport de la révision conversationnelle sur les productions individuelles de chaque apprenant. Nous avons alors adopté une méthode double : analytique d'abord, puis comparative.

Notre mémoire se subdivise en deux parties :

La première partie se situe du côté des théories. Elle est composée de quatre chapitres. Le premier traite la question de l'écriture en soulignant notamment ses spécificités, son apprentissage et son nouveau statut dans le cadre de la psychologie cognitive. Dans le deuxième chapitre, nous nous intéressons à la réécriture en tant que passage inévitable de tout acte d'écrire. Ainsi, nous essayons de la définir d'un point de vue psycho-cognitif. Nous envisageons ensuite, les fameux modèles de révision y compris la procédure CDO (Comparer,

Diagnostiquer, Opérer) de Bereiter et Scardamalia (1987). Nous nous attachons enfin à rappeler l'apport de la génétique textuelle dans ce domaine et les différentes opérations de la réécriture. La rédaction collaborative fait l'objet du troisième chapitre. Après avoir défini et tracé ses principes et ses avantages, nous nous penchons sur les principes d'analyse des interactions verbales selon Kramsch. Le chapitre IV clôt cette partie par cerner l'impact et de l'évaluation et des annotations sur la relance de l'écriture. Nous évoquons également le modèle du sujet écrivain proposé par Bucheton et Chabanne par opposition à celui de l'évaluation critériée.

La seconde partie a une orientation à la fois scolaire et pratique. Cette deuxième partie termine ce mémoire et se compose de trois chapitres. Le premier permet de déceler le contexte dans lequel s'enseigne l'activité scripturale. Il s'agit de décrire le déroulement de la séquence au sein du projet. A son terme, seront soulignées les représentations, les difficultés et les pratiques des enseignants en matière de réécriture. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire à leur intention. Le deuxième résume les éléments constitutifs du corpus et ses principes d'analyse. Le troisième chapitre quant à lui sera l'occasion, d'abord, d'une analyse quantitative et qualitative des interactions verbales selon les thèmes de discours, la procédure CDO et les opérations de réécriture, suivie d'une analyse comparative des versions successives de chaque apprenant.

Nous espérons au terme de cette modeste recherche fournir des pistes de travail exploitables en classe pour enseigner efficacement l'expression écrite.



**PARTIE I**

**Cadrage théorique et  
conceptuel**

# **CHAPITRE I**

## **L'écriture : Cadre théorique**

## **Introduction**

Cette première partie relève du cadrage théorique. Elle tente d'aborder la question de l'écrit en tant qu'activité complexe qui suppose l'implication de plusieurs facteurs pour sa réussite.

Ainsi, nous tâchons de rappeler comment cette activité s'est structurée à travers quatre chapitres. Dans chacun d'eux nous essayons d'explicitier un de ses aspects fondamentaux.

Nous commencerons dans le premier chapitre par donner rapidement un essai de définition de l'écriture. Puis nous retracerons l'ensemble de ses spécificités et les points de divergence entre le langage oral et le langage écrit. Nous passerons ensuite à une vision psycho-cognitive à travers la présentation du modèle d'écriture de Hayes et Flower et ses principes de fonctionnement considéré comme le point de changement de la conception de l'écrit.

### **1. L'écriture : aspect définatoire**

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à la question de l'écrit. Didacticiens, linguistes, psycholinguistes, psychologues et mêmes sociologues ont essayé de décrire les composantes de cette acquisition complexe et de lui avancer une acception. De nos jours, nous disposons de plusieurs définitions telles que :

Celle avancée par Jean-Marie Besse : vue sous un angle d'outil de communication, l'écriture est soumise à des normes communes entre le scripteur et le destinataire : « *L'écriture est un moyen d'expression très normé : celui qui écrit est tout à la fois un auteur unique et obligé pour écrire d'utiliser des moyens communs* », (J-M.Besse, 1993 : 233).

D'un point de vue didactique, l'acte d'écrire ne peut être limité à une maîtrise de connaissances linguistiques. Ainsi comme l'estiment Cuq et Gruca :

« *Ecrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de*

*procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer* », (J-P.Cuq & I.Gruca, 2005 : 184).

Pour Michel Fayol, écrire suppose l'intervention de conditions d'énonciation plus particulières : *«Produire un texte écrit c'est d'abord produire du langage mais c'est aussi le produire dans des conditions énonciatives et matérielles particulières»*, (M.Fayol et al., 1993 : 103).

Selon Barré-De Miniac, il s'agit d'un outil d'expression privilégié et d'un travail sur soi-même. Nous pouvons donc envisager l'écriture comme une activité révélatrice de soi :

*« Ecrire c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres »*, (C.Barré-De Miniac, 2000 : 19).

Un peu plus loin, l'auteur souligne le côté matériel de l'écrit et indique qu' *« écrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres »*, (C.Barré-De Miniac, 2000 : 33).

Parmi les définitions probantes de l'écriture, on retrouve celle élaborée par Reuter qui la cerne de tous les aspects : social, historique, psycho-cognitif, linguistique et matériel. Il nous semble qu'il a avancé l'acception la plus englobante:

*« 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 »*, (Y.Reuter, 2002 : 58).

## **2. Les spécificités de l'écrit**

Parler du système écrit veut dire tenir compte de plusieurs facteurs dus à la situation de communication et au discours émis. En nous appuyant sur les caractéristiques émises par Fabienne Desmons et alliée (2005 : 46,47) dans le Guide Belin de l'enseignement, nous pouvons retracer ces spécificités en cinq points :

### **2.1. L'absence d'un face-à-face**

Cette absence dans l'espace suppose un décalage dans le temps et par conséquent oblige le scripteur à concentrer ses efforts sur des points spécifiques tels que la clarté du message pour lever toute sorte d'ambiguïté possible. Ainsi comme le confirme M.Fayol : « *le retour possible sur le déjà-écrit peut être utilisé pour diminuer le nombre d'activités en parallèle* », (M.Fayol et al., 1993 : 118). A cet égard, la précision du vocabulaire, la correction syntaxique et la concision semblent très importantes dans l'élaboration d'une production écrite. Etant donné l'impossibilité d'éventuels ajustements à court terme, le rédacteur doit fournir à son lecteur des repères de sens en faisant recours à la récurrence de mots ou de thèmes, les redondances de constructions, connecteurs et anaphoriques. L'organisation rigoureuse des signes graphiques, quant à elle, peut rendre le texte plus lisible et plus expressif. Donc, il n'est pas trivial de noter que le message doit être écrit lisiblement tout en respectant l'orthographe, la ponctuation et la typographie. L'élaboration d'un discours continu doit être également prise en considération car le récepteur ne peut plus intervenir pour demander des clarifications.

### **2.2. La situation du scripteur**

Dans la communication écrite, le scripteur a le temps pour remanier son message plusieurs fois tant qu'il n'est pas dans une situation de dialogue. A la différence de l'oral, l'absence des réactions immédiates du destinataire lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours voire de changer ses intentions de communication. De ce fait, le scripteur peut effectuer divers choix lexicaux et syntaxiques.

### **2.3. L'angoisse de la page blanche**

A la différence de la communication orale où le locuteur peut recourir à des signes non verbaux, la communication écrite est porteuse de contraintes dans la mesure où les représentations que les apprenants font de l'écrit même dans leur langue maternelle, reste très anxiogènes. Kavian Eva quant à elle souligne à propos de cette question que plus sûrement, « *les participants seront confrontés à l'angoisse de la page blanche, au sentiment de n'avoir pas d'imagination et à un ennui certain* », (K.Eva, 2007 : 25).

### **2.4. Le transfert de compétences**

Selon Fabienne Desmons (2005 : 47), la progression dans la production écrite d'une langue étrangère permet de transférer ces compétences vers la langue maternelle et ceci constitue un facteur de motivation pour l'apprenant. Sur ce sujet Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca disent qu'il serait opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et ajoutent qu'il faut « *s'inspirer des diverses théories, notamment typologiques, pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe* », (J.P.Cuq & I.Gruca, 2005 : 184).

### **2.5. L'immaturité dans l'écriture**

La xénité d'une langue fait apparaître un certain nombre de difficultés liées aux stratégies d'apprentissage utilisées, car bien entendu les apprenants d'une langue étrangère qu'ils soient débutants ou experts utilisent des stratégies identiques à celles des enfants en langue maternelle qui se caractérisent par une syntaxe juxtaposée, simpliste et la production de textes courts. Dans le but d'éviter cette centration sur la forme de la langue écrite, il faut exposer ces scripteurs à des textes riches et variés, (F.Desmons et al., 2005 : 47).

Toutes ces caractéristiques rendent l'enseignement / apprentissage du FLE une tâche pas aisée à exécuter.

### **3. L'apprentissage de l'écriture en langue étrangère**

Comme le précise M-A Ballenghien, l'écriture d'un texte « *constitue une tâche complexe ("de résolution de problèmes mal formulés") qui mobilise des stratégies de rédaction et de contrôle de "haut niveau" »*, (M-A Ballenghien et al., 1994 : 116). De cette citation, il en résulte que « *La production écrite ne s'opère jamais ex nihilo* », (R.Bouchard, 2005 : 12). Donc, il faut aider nos élèves à maîtriser non seulement les savoirs linguistiques et graphiques de bas niveau mais il est aussi nécessaire de leur enseigner le savoir rédiger regroupant la construction des phrases écrites, l'enchaînement des paragraphes et la cohérence textuelle. Nous nous inspirons des conseils mis en œuvre par le guide Belin pour faciliter l'enseignement de la production écrite. (F.Desmons et al., 2005 : 55-56).

#### **3.1. Ecrire à partir de modèles**

Cela permet d'éviter l'angoisse de la page blanche, car le fait de s'appuyer sur une analyse préalable d'un texte favorise la création d'un nouveau texte de même type. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit d'écrire sans modèle, l'apprenant reste sans repère. Jean-Marie Besse a clairement montré, à propos de ce sujet que : « *l'enfant ne dispose pas d'un stock de mots mémorisés suffisant ou d'une stratégie adaptée de décodage/encodage* », (J-M.Besse, 1993 : 233).

#### **3.2. Pratiquer l'écriture très tôt**

« *On a tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées* », (J.P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 187). Selon le guide Belin, les diverses compétences sont en

interaction. On doit proposer à nos élèves, dès le début de l'apprentissage de rédiger des textes.

### **3.3. Suivre une progression**

D'après Fabienne Desmons et al., il vaut mieux commencer à produire des textes courts, puis demander de rédiger des textes plus longs, pour parvenir enfin à rédiger de longues critiques. Procéder de cette façon aide l'apprenant à se familiariser avec l'écriture.

### **3.4. Etablir une typologie d'écrits**

« *Le but de toute production est d'aboutir à un "document" efficace pragmatiquement et acceptable socialement tant par son organisation matérielle que par son contenu* », (R.Bouchard, 2005 : 95), d'où la nécessité d'inciter l'apprenant à écrire à partir de modèles authentiques dont il aura besoin dans sa vie quotidienne. De ce fait, le choix des écrits utilitaires du genre social fonctionnel ou affectif relationnel aura sans doute un impact sur l'apprentissage de la production écrite. Alors, l'essentiel est de : « *comparer des "échantillons" d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter* », (F.Desmons et al, 2005 : 56).

### **3.5. Utiliser les textes littéraires**

Intégrer les écrits littéraires dans l'enseignement de l'écrit permet comme le note Y.Reuter de « *mener une approche multivariée des lois de fonctionnement et d'élaboration textuels* », (Y.Reuter, 2002 : 161). Ces écrits fournissent d'excellents modèles pour imiter leurs structures narratives et descriptives. Grâce à l'imitation de ces textes littéraires l'apprenant se sentira plus motivé à écrire de beaux textes en langue étrangère.

#### 4. L'opposition : oral / écrit

Depuis longtemps, l'oral précède l'écrit et occupe une place de choix dans la communication. D'ailleurs, Martinet précise qu' « *on apprend à parler avant d'apprendre à lire* », (cité par D.Zemmour, 2004 : 25). Néanmoins, même si les linguistes s'accordent pour dire que l'écrit est second par rapport à l'oral, un « dialogisme » existe entre ces deux notions, (J.David, 1991 : 25). De surcroît, les travaux des linguistes et psycholinguistes n'ont pas cessé de s'intéresser à cette question. Ainsi la distinction établie par D.Maingueneau nous semble la plus claire pour comprendre les points de divergence entre l'oral et l'écrit. Cette opposition entre ces deux modes langagiers donne lieu à d'autres oppositions sur différents plans.

Au premier plan, l'oral passe par des ondes sonores et ne laisse aucune trace. Par contre, le graphique passe par des signes inscrits sur un support papier ou autre ce qui permet de le relire que ce soit pour le comprendre ou pour le changer si l'on est au cours de production.

D'un point de vue énonciatif, « *on associe traditionnellement oralité et instabilité, écriture et stabilité : les paroles s'envolent, les écrits demeurent* », (D.Maingueneau, 2007 : 51). Certes, on a pu conserver toute une littérature orale comme les maximes, les dictons, les chansons,... grâce au système de versification. Par contre, il est impossible de recourir à la répétition dans le cas de rater une information diffusée dans les médias. Cette stabilité offre une prééminence de l'écrit sur l'oral dans la mesure où il peut « *circuler loin de sa source et rencontrer des publics imprévisibles* », (D.Maingueneau, 2007 : 56).

Dans une perspective pragmatique, l'activité de production verbale se voit à travers l'environnement physique de l'énonciateur et de celui du co-énonciateur. Ce dernier peut intervenir dans l'énonciation en cours pour adapter son discours en fonction des réactions de son interlocuteur. Rien de tel à l'écrit parce que le

destinataire se trouve dans un autre environnement. Par conséquent, les deux coénonciateurs se trouvent obligés de s'attarder sur les détails. Ainsi que le précise Maingueneau « *ils tendent à être autosuffisants, à construire un système de repérages intratextuel (à l'intérieur du texte)* », (D.Maingueneau, 2007 : 54). Le fait que les coénonciateurs ne partagent pas le même environnement explique l'absence de formules phatiques (échanges entre un "je" et un "tu"), l'inexistence d'ellipses, d'indicateurs non verbaux : gestes, mimiques, ...qui contribuent à maintenir le contact entre eux. Maingueneau choisit la dénomination d'énoncés dépendants et indépendants de l'environnement pour clarifier cette distinction.

Cette distinction présuppose des caractéristiques linguistiques propres à chacun des deux langages. Daniel Manesse et Isabelle Grellet (1991 : 23) écrivent à ce propos : « *Entrecoupés, rapides et étroitement canalisés sont les échanges oraux ; courts, morcelés et guidés sont les écrits* ». Aussi, l'oral dispose de certaines marques totalement absentes à l'écrit telles que l'intonation et les autres facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions et indicateurs de la situation de communication. Par ailleurs, l'écrit dépasse l'oral par cette aptitude de distinguer certains homophones qu'ils soient lexicaux ou grammaticaux. L'écrit permet également de découper l'énoncé en unités non continues : phrases, propositions, mots qui ne sont pas évidentes à l'oral. Il a donc le mérite de rendre « *possible une rupture de la linéarité du discours oral* », (D.Zemmour, 2004 : 35). Néanmoins, cela n'empêche pas l'existence d'énoncés oraux de style écrit et écrits de style parlé à travers notamment les écrits littéraires pour le premier cas et les affiches publicitaires pour le deuxième.

A vrai dire, bien que l'oral précède l'écrit, il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'écriture qui fut le premier moyen ayant permis et l'ancrage et la conservation des paroles dans le temps et dans l'espace, comme le souligne David Zemmour (2004 : 35).

De même, il n'est pas superficiel de noter que l'oral contribue au développement des méthodes d'enseignement de l'écrit en tant qu'il apporte un éclairage sur les processus rédactionnels à travers surtout la verbalisation de l'écrit.

## **5. L'approche psycho-cognitive de la production écrite**

Les travaux des linguistes et psycholinguistes suggèrent un renouvellement des recherches en didactique du français. Ainsi, depuis le début des années 80, plusieurs modèles d'écriture surgissent. Ces modèles étaient tous inspirés de la psychologie cognitive dont la caractéristique majeure est de décrire les différents aspects qui interviennent dans l'activité scripturale et essaient de cerner leur fonctionnement. En partant de l'idée qu' « *on ne condense bien, et on n'implicite avec pertinence, que ce qui d'abord été déployé, sous sa dimension cognitive et sous sa dimension verbale, tant il est vrai que ces deux dimensions interagissent* », (A.Rabatel, 2004 : 17), John R. Hayes et Linda S. Flower, les précurseurs de ce courant, fondent ses bases reprises par Fayol : « *identifier les processus rédactionnels, déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction de textes et envisager les conditions d'amélioration des productions* », (M.Fayol, 1997 : 61).

### **5.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Ces deux chercheurs s'accordent à analyser l'expression écrite non plus comme un produit final mais plutôt comme un ensemble de processus mis en œuvre lors de la production. De ce fait, ils se sont appuyés outre des études descriptives et expérimentales sur les protocoles verbaux recueillis auprès des sujets adultes afin de décrire et d'étudier le fonctionnement d'un scripteur au cours d'un travail de rédaction. D'après eux, l'acte d'écrire se décompose en trois phases :

#### **5.1.1. Une phase de planification**

Elle consiste à rassembler toutes les informations et les connaissances disponibles qu'un rédacteur peut mobiliser lors de sa production. D'ailleurs, cette étape sous-tend, selon Michel Fayol, trois autres sous-processus qui sont :

- La récupération en mémoire à long terme, ou éventuellement dans l'environnement, des connaissances associées au thème.
- L'organisation de ces connaissances selon des plans chronologiques ou hiérarchiques.
- Le recadrage en fonction du but initial et du destinataire.

Il importe de signaler à propos de cette étape que Hayes et Flower ont établi une distinction entre scripteur expert et scripteur novice en matière de planification et ils ont montré que chez le premier, elle apparaît comme une stratégie de résolution de problèmes dans la mesure où les sujets s'appuient sur leurs connaissances du thème, des types rhétoriques, des destinataires réels ou potentiels pour réduire la charge cognitive en définissant la tâche en termes de buts. En revanche, les novices éprouvent une grande difficulté à mobiliser ces procédures, (cité in M.Fayol et al., 1993 : 107).

### **5.1.2. Une phase de mise en texte**

Cette deuxième phase permet de transcrire les connaissances récupérées lors de la planification. Cette transcription s'opère à plusieurs niveaux : phonèmes, syllabes, mots, propositions, phrases, paragraphes, etc. Elle fait appel à deux processus complémentaires : « *la lexicalisation et la linéarisation de suites prédicatives plus ou moins longues et reliées* », (M.Fayol et al., 1993 : 108).

Mais cette linéarisation fait apparaître deux types de difficultés jusqu'alors peu étudiées :

- L'établissement et le maintien d'une certaine continuité référentielle pendant la rédaction, d'une part ;
- Et d'autre part, l'introduction d'informations nouvelles.

### **5.1.3. Une phase de révision**

C'est la dernière étape, elle permet de revoir le texte déjà écrit ou en cours de rédaction dans le but de l'améliorer. Elle comprend deux sous-processus :

- **La relecture** : à travers une lecture minutieuse servant à évaluer le texte afin de vérifier, détecter et corriger les erreurs liées à l'organisation du texte, aux formes linguistiques, aux buts poursuivis, etc.
- **La mise au point** : cette lecture-évaluation ou comme aime Daniel Bessonnat la nommer lecture critique conduit à la décision tantôt de laisser le texte tel qu'il est, tantôt de le modifier. Donc, les modifications peuvent consister soit en une simple correction « *toilettage local* » soit en un véritable travail de réécriture « *reformulation globale* ». Ces modifications peuvent s'ensuivre ou non d'une amélioration effective du produit initial, (D.Bessonnat, 2000 : 8).

Il convient de signaler que ces trois phases, qui ont servi de base à l'enseignement / apprentissage de la production écrite, sont récursives. (Y.Reuter, 2002 : 40). A cet égard, même si certaines opérations dominent à certains moments de la tâche, comme c'est le cas de la planification au début de la rédaction par exemple, ces phases doivent être appréhendées comme un système inter-relié et non sous une forme linéaire. Ainsi, de fréquents aller-retour entre les différents processus sont faits par les rédacteurs experts (<http://www.er.uqam.ca/nobel/k20230/H2009/notes%20sur%20Hayes%20et%20Flower.doc>). Donc, c'est en fonction de la maturité du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur que ces trois phases sont plus ou moins développées, simultanées et interactives (F.Desmons et al, 2005 : 54). Il importe également de noter que c'est à ce modèle que revient le mérite d'intégrer la révision comme composante importante de toute production de texte, (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 186).

Par ailleurs, loin des gains qu'il a pu apporter à la didactisation de l'écrit, ce modèle a occasionné plusieurs critiques. Parmi ces critiques celles de Reuter qui a remarqué l'absence d'élucidation de la nature de gestion et du fonctionnement de ces trois étapes, censés faciliter, selon lui, l'analyse et l'appréhension des stratégies

des scripteurs et de leurs pratiques d'écriture. (Y.Reuter, 2002 : 40), ce qui a amené John.R.Hayes à élaborer un nouveau modèle en 1995.

## 5.2. Le modèle de Hayes (1995)

Ce modèle est venu en réponse aux différentes critiques et il est organisé autour de deux composantes : le contexte de production et l'individu.

Le contexte de production concerne l'environnement de la tâche et tout ce qui a relation avec l'activité scripturale : consignes de production, texte en production, texte déjà écrit, destinataire et motivation de l'écrit à réaliser, (C-G.Debanc & M.Fayol, 2002 : 40).

La composante individu, quant à elle, regroupe trois catégories :

- **La motivation** : qui se voit à travers l'affectivité.
- **Les connaissances** : stockées dans la mémoire à long terme du sujet scripteur.
- **Les processus cognitifs** : ainsi la planification devient un aspect de la résolution de problème tandis que la mise en texte et la révision sont reprises comme des activités langagières où la révision est remplacée par la lecture et la mise en texte est intégrée dans le processus général de la production du langage que ce soit oral ou écrit, (C.Barré-De Miniac, 2000 : 37).

Tout ce qui précède permet de dire que ce modèle met en œuvre une relation interne à l'individu entre la motivation et l'écriture. Mais, il reste à préciser que cette relation est à double sens : la motivation a un impact sur l'écriture comme sur toutes les activités cognitives et réciproquement, l'écriture aussi influe sur la motivation et l'affectivité du scripteur.

A vrai dire, par son intérêt de déplacer l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte des processus rédactionnels d'un côté et de construire des aides pour l'écriture et la réécriture en classe de l'autre, le modèle de Hayes et Flower a permis des avancées notables pour l'apprentissage de la

rédaction des textes. D'autre part, nous disposons aujourd'hui grâce aux travaux de ces deux chercheurs, de nombreux autres modèles qui prennent en charge les stratégies de la production écrite en tant qu'un ensemble de processus mentaux.

## **Conclusion**

Pour conclure ce chapitre, nous disons que nous avons essayé de donner des éléments de définition à la notion d'écriture. Pour ce faire, nous nous sommes référée à plusieurs auteurs tels que : Yves Reuter, Jean-Marie Besse, Pierre Cuq, etc. Nous avons vu à travers ces définitions que l'activité scripturale demeure une tâche difficile à apprendre et/ou à enseigner. Ces définitions montrent que son acquisition nécessite une maîtrise simultanée des deux compétences linguistique et discursive. Ensuite, nous nous sommes attachée à rappeler brièvement les spécificités de l'écrit afin de le distinguer des autres moyens de communication et par conséquent d'explicitier ses propres caractéristiques. Nous avons notamment insisté sur l'absence physique du destinataire ; une telle situation redouble la surcharge cognitive et met l'émetteur devant les contraintes et l'angoisse de la page blanche. Puis, nous avons tracé quelques directives rapides pour enseigner efficacement l'expression écrite à titre d'exemple : faire écrire très tôt, recourir à des modèles clairs et précis. De surcroît, nous avons consacré la quatrième partie à faire le point sur l'opposition oral/écrit dans le but d'élucider les attraits de l'écrit. Ainsi, même si certaines recherches privilégient l'oral en tant que moyen rapide de communication, l'écrit à son tour est considéré comme le premier moyen ayant fixé les paroles. La cinquième partie clôt ce chapitre par mettre en évidence le côté psycho-cognitif de l'écrit. Ce courant a un impact positif sur la production écrite dans la mesure où il permet d'observer directement les pratiques ordinaires de l'activité scripturale grâce à ce qu'on appelle la technique des protocoles verbaux. Et parce qu'ils sont les chefs de file de ce courant, il serait inadéquat de passer sans citer leur modèle d'écriture. Vers les années 80, Hayes et Flower mettent en lumière les trois phases qui composent la tâche d'écriture qui sont : la planification, la mise en texte et la révision. En 1995, vient le modèle de Hayes afin d'élucider et

compléter le modèle précédent. De la sorte, il fait intervenir deux nouvelles composantes : l'environnement de la tâche et l'individu. Si le premier chapitre a été réservé à l'écriture, le deuxième sera l'occasion de présenter la réécriture et son rôle dans l'apprentissage de la production écrite.

# **CHAPITRE II**

## **La réécriture : moisson théorique**

## Introduction

Si le premier chapitre était consacré à l'écrit, ses spécificités et son ancrage cognitif, celui-ci met l'accent sur un point essentiel en écho à l'écriture qu'est la réécriture. Cette nouvelle notion répandue depuis les années 1980 vient confirmer la complexité de l'activité scripturale. Dès lors, de nombreuses avancées ont été signalées et qui convergent toutes vers le postulat qu'écrire c'est réécrire. Dans cette optique, comme le souligne Claudette Oriol-Boyer dans son ouvrage « Critique génétique et didactique de la réécriture », le texte ne doit jamais être appréhendé en tant que définitif : « *Le nombre et l'importance des réécritures montrent concrètement que l'écriture est un processus sans fin, que le texte n'est jamais définitif tant que le scripteur peut se relire et intervenir à son propos* », (C.Oriol-Boyer et al., 2003 : 115).

Dans ce chapitre, nous allons essayer de mettre en lumière les concepts clés de la réécriture, en commençant par les différentes définitions mises en œuvre tout en traçant la relation qu'elle entreprend avec d'autres notions telles que : l'écriture, la révision, la reformulation et la correction. Un historique des modèles de réécriture nous semble intéressant pour clarifier son aspect psychocognitif. Enfin, nous aborderons l'apport de la génétique textuelle et le rôle du brouillon dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit tout en insistant sur l'opposition : expert/novice, le statut du brouillon et les types d'opérations effectuées.

### 1. Définition

Les chercheurs qui se sont intéressés à la question se sont trouvés en situation conflictuelle due à l'absence d'une définition consensuelle. Depuis sa mise à jour, la réécriture donne lieu à différentes acceptions. Pour notre part, nous avons opté pour souligner ces différentes définitions qui diffèrent d'un chercheur à l'autre. Ainsi, certains la considèrent comme une simple activité de copie et d'amélioration : « *Réécrire, c'est copier et améliorer* », (C.Oriol-Boyer, 2003 : 10). Grésillon, le chef de file des "généticiens du texte" l'associe au retour sur tout écrit déjà là allant

de petites unités jusqu'aux chapitres dans leur intégralité : « *Toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers* », (in C.Oriol-Boyer, 2003 : 146). Pour d'autres, cette notion recouvre toute démarche amenant l'élève à activer d'autres activités aussi complexes que la lecture-évaluation afin de modifier des structures superficielles de bas niveau :

« *La réécriture étant tout à la fois la démarche réflexive qui porte l'élève à revenir (c'est-à-dire à faire retour sur son texte, par la lecture, pour l'évaluer éventuellement avec l'aide d'un pair) et aussi l'acte de reprendre/modifier ce texte dans sa "mise en mots", c'est-à-dire essentiellement dans sa structure de surface* », (C.Boré, 2000 : 25).

Selon Daniel Bessonnat, qui nous semble avancer la définition la plus complète :

« *La réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentatives de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur* », (D.Bessonnat, 2000 : 17).

Ainsi définie, la réécriture ne peut-elle en aucun cas être conçue d'un point de vue seulement mélioratif des unités locales mais plutôt comme objectif et outil d'acquisition de la compétence scripturale.

Cependant, cette absence d'une définition commune contribue non seulement à la richesse des études effectuées mais aussi à la scientificité des recherches élaborées. Ainsi que le précise Laurent Heurley : « *en l'absence de consensus, elle semble constituer une garantie indispensable au caractère scientifique des études sur la révision en psychologie cognitive* », (L.Heurley, 2010 : 23). Jacques David, quant à lui déclare que la réécriture chez certains est confondue avec des termes telle que la révision et des expressions comme "le retour de l'auteur sur son texte", (J.David, 1994 : 10). Il ne serait donc pas superflu de se pencher sur l'articulation réécriture/révision.

## **2. L'articulation réécriture / révision**

Un point fort qui découle de ces diverses acceptions est la nuance entre réécriture et révision. Selon bon nombre de chercheurs, la révision est le dernier sous processus du modèle psychocognitif à partir duquel le scripteur peut intervenir à tout instant de la production de son texte. Cette révision peut déboucher ou pas sur une réécriture effective. Vue dans cette optique, la révision peut permettre le diagnostic d'une erreur ou d'une maladresse sans forcément pouvoir produire la réécriture appropriée. Cela amène D.Bessonnat à considérer la révision comme une opération plus large qui englobe la réécriture sans l'impliquer. Ce même auteur ajoute que la réécriture présuppose la révision parce qu'elle en constitue la trace matérielle, tandis qu'« *il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passe dans la tête et ne se matérialise donc pas par une réécriture* », (D.Bessonnat, 2000 : 8). C'est d'ailleurs le même positionnement de Piolat (1997) et de Chesnet & Alamargot (2005), (D.Bessonnat, 2000 : 13).

Pour sa part, Jean-Charles Chabanne établit une distinction basée sur le champ de fonctionnement de chacune. D'après lui, si la réécriture est une nouvelle écriture retravaillant la structure profonde d'un texte, la révision se limite à des traitements de l'organisation textuelle, linguistique et morphosémantique de bas niveau, (D.Bucheton & J-C.Chabanne, 2002).

## **3. La place de la réécriture dans l'écriture**

L'écriture d'un texte est une tâche complexe est ardue. Dans le cadre de la psychologie cognitive, elle nécessite l'intervention récursive de trois phases qui en constituent. En plus, elle est traversée comme le note A.Grésillon :

« *de tensions et de contradictions, de retours et de détours, d'impasses, de fourvoiements, turbulences, faux départs et tarissements, en sorte qu'à la place d'un modèle linéaire, on songe davantage à la théorie des catastrophes* », (in L.Kadi, 2007 : 25). A cet égard, Oriol-Boyer affirme que la réécriture est omniprésente dans l'acte d'écrire : « *On ne peut pas écrire sans réécrire, même*

*mentalement* », (C.Oriol-Boyer, 2002 : 25). Elle ajoute que la réécriture se produit à tout moment de la production. Elle distingue trois phases :

### **3.1. Dans la phase préparatoire**

Selon Claudette Oriol-Boyer, un texte peut être réécrit mentalement avant qu'il soit écrit. Donc, la réécriture et la rectification mentales sont possibles dès la planification.

### **3.2. Dans la phase d'écriture**

On parle ici des ratures au fil de la plume connues sous la dénomination de "*variantes d'écriture*".

### **3.3. Après la rédaction**

Appelée "*variante de lecture*" ou "*révision différée*". Il s'agit de réécrire soit pour corriger les erreurs commises si elles sont peu nombreuses, soit pour reformuler tout le texte si le nombre de difficultés est croissant, (C.Oriol-Boyer, 2003: 14,15).

Est-ce que cela veut dire que la réécriture ne peut-être conçue que comme une simple opération de correction ou de reformulation ?

## **4. Distinguer réécrire / corriger et réécrire / reformuler**

### **4.1. La distinction réécriture / correction**

La correction est définie par Larousse comme l'action de rectifier une faute afin de fournir une version dite conforme à la norme. Cette définition révèle que la correction fait appel à des règles pour vérifier la conformité du produit par rapport à la norme qu'elle soit grammaticale ou lexicale. Et par conséquent, elle s'opère uniquement sur des unités limitées, (D.Bessonnat, 2000 : 7). Contrairement à la correction, la réécriture qui est plus récente dans le discours pédagogique,

s'applique à tout le texte dans sa globalité. Elle convoque donc, des connaissances procédurales et des savoir-faire. Reprenons à ce propos ses propres termes sur le thème : « *si correction égale métalangage, local, formel, réécriture égale plutôt poétique, global, effet* », (D.Bessonnat, 2000 : 7). Ayant la même idée, François Le Goff insiste sur le caractère global de la réécriture vis-à-vis de la correction. Il ajoute qu'elle la dépasse dans la mesure où elle encourage l'utilisation des savoirs linguistiques, des connaissances de l'essai ainsi que "l'ouverture des possibles", (F.Le Goff, 2005 : 191). Pour sa part, Witte déclare que le but ultime de la réécriture est d'amener le scripteur à un degré d'expertise rédactionnelle que toute correction s'avère incapable de le faire, (in M.Fayol & J-E.Gombert, 1987 : 91). Toutefois, il ne faut pas l'exclure comme le précise Bessonnat : « *La réécriture n'invalide pas la correction mais la dépasse* », (D.Bessonnat, 2000 : 7). Mais qu'en est-il de la reformulation ?

#### **4.2. La distinction réécriture / reformulation**

En pareil cas, un nombre non négligeable de chercheurs insistent sur la nécessité de ne pas confondre la réécriture avec la reformulation. Cette dernière indique toute relation d'équivalence sémantique d'un énoncé dans le but de l'améliorer, ([File:///lettres.scola.acparis.fr/lyceepro/cap/ccf\\_lien/ecrire\\_tjs\\_reecrire.htm](File:///lettres.scola.acparis.fr/lyceepro/cap/ccf_lien/ecrire_tjs_reecrire.htm)). Daniel Bessonnat, quant à lui, affirme que la réécriture a l'ambition d'améliorer et de densifier le premier jet alors que la reformulation consiste à trouver une équivalence sémantique entre le texte source et la version cible. C'est pourquoi, d'après lui, la reformulation ne peut être envisagée en aucun cas, comme synonyme de la réécriture, (D.Bessonnat, 2000 : 8).

En somme, qu'il s'agisse de la correction ou de la reformulation, il est communément admis qu'elles constituent des activités pour réécrire. A cet égard, la question qui se pose : Est-ce que les modèles élaborés prennent en considération ces différences ?

## **5. Historique des modèles de la révision**

Dans le cadre de la psychologie cognitive, plusieurs modèles de révision surgissent. Ils portent pour une grande part sur ce que l'on appelle les processus mentaux mis en œuvre dans la réécriture. Il n'est pas trivial de noter qu'un consensus semble s'être fait pour dire qu'elle regroupe trois étapes : la détection, l'identification et la modification. Cependant, ce relatif consensus sur les composantes de la révision n'empêche pas l'émergence voire la prolifération de plusieurs modèles.

### **5.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Hayes et Flower sont les précurseurs des modèles cognitifs. Ils tâchent de décrire et le fonctionnement mental des réviseurs et les connaissances mises en scène par eux. Selon ces chercheurs, le réexamen du texte implique deux sous processus qui sont : la lecture et l'édition. Afin de le réussir, le sujet de scripteur devient détecteur-correcteur. Il doit détecter l'erreur grâce à la lecture pour ensuite l'adapter selon la condition dans laquelle elle est inscrite. Ainsi, une erreur acceptable dans des notes personnelles ne l'est pas pour une lettre d'ébauche. (L.Heurley, 2010 : 17).

### **5.2. La procédure CDO de Scardamalia et Bereiter (1987)**

Suite au modèle de Hayes et Flower, Scardamalia et Bereiter ont proposé la procédure CDO (Comparer, Diagnostiquer, Opérer). Pour eux, le scripteur déclenche un processus de révision dès qu'il constate un écart entre deux représentations mentales stockées en mémoire à long terme : celle du texte projeté par rapport à celle du texte déjà produit, (S.Plane, 1994 : 48). Après avoir détecté l'absence d'adéquation entre ces deux représentations, il passe à la deuxième étape : le diagnostic dans laquelle il détermine la cause de cette absence. Pour enfin décider de résoudre l'incompatibilité ou ne rien modifier. Bref, c'est au diagnostic

de déclarer la réussite ou l'échec de la procédure CDO. A noter que le scripteur peut reproduire autant de fois cette procédure tant qu'il est nécessaire, (L.Heurley, 2010 : 18,19 ; V.Hinckel, 1991 : 140).

### **5.3. Le modèle de Hayes et al. (1987)**

Dans le souci d'affiner le modèle précédent de 1980 et synthétiser tout ce qui a été dit sur la révision, Hayes et al., ont élaboré un autre modèle dans lequel ils ont réfuté ce principe selon lequel la révision est issue d'une comparaison de deux représentations. Ils décrivent et les processus et les connaissances mis en oeuvre par le réviseur qui peut ne pas être le rédacteur du texte. Ils ont proposé les modules suivants qui décrivent toutes ces stratégies :

- **La définition de la tâche** : permet au scripteur de spécifier ses buts afin de les conserver en mémoire à long terme pour enfin choisir la stratégie propice à la révision de son texte.
- **L'évaluation** : consiste en une lecture servant à identifier la nature des dysfonctionnements et permettant la sélection du niveau de traitement. Au terme de cette évaluation le problème peut être bien ou mal défini.
- **La sélection d'une stratégie** : une fois le réviseur achève la deuxième étape, il entame un processus dit : "résolution de problème". Ce processus le conduit soit à préserver l'idée du texte tout en transformant le texte ; on parle alors de réécriture. Soit à effectuer quelques changements locaux tout en conservant le maximum du texte ; ici il s'agit plutôt de révision, (L.Heurley, 2010: 19,20,21 ; A.Piolat, 2007 : 192 ; A.Piolat & J-Y.Roussey, 1994 : 50,51).

Le point essentiel en écho aux modèles réalisés jusqu'alors c'est qu'ils n'ont pas pris en considération la distinction entre le rôle joué par l'instance de contrôle et les opérations propres à la révision, (S.Plane, 1994 : 48). Hayes également affirme qu'il est insuffisant d'identifier les processus sous-jacents de la révision pour

qu'elle soit bien comprise, (A.Piolat & A.Pélissier, 1998 : 78). C'est pourquoi, il a élaboré un autre modèle en 1996.

#### **5.4. Le modèle de Hayes (1996)**

Il est connu sous l'appellation de structure de contrôle. Il peut être défini sous forme de schéma de tâches impliquant des connaissances acquises par la pratique. D'après Hayes, ces connaissances disponibles en mémoire à long terme ne peuvent être utilisées que si elles sont activées par la mémoire de travail. Son nouveau modèle s'articule autour de cinq étapes :

- Le repérage du but par exemple : améliorer le texte.
- L'accomplissement d'un ensemble d'activités : lecture évaluative, résolution de problèmes, production de texte.
- La détermination des sous-buts attentionnels : déterminer sur quoi porte l'attention dans le texte à réviser.
- L'adoption d'une stratégie de résolution de problèmes.
- La prise en compte des critères de qualité et de style.

Ce modèle s'applique aussi bien au texte projeté ou en cours d'élaboration qu'au texte déjà produit, (A.Piolat & A.Pélissier, 1998 : 78,79 ; A.Piolat, 2007 : 193 ; A.Piolat & J-Y.Roussey, 2005 : 353 ; L.Heurley, 2010: 21,22).

A l'issue de ce rapide parcours, il n'est pas inutile de rappeler que nous n'avons évoqué que les modèles les plus représentatifs du courant psychocognitif. Pour les besoins de la cause chaque modèle apporte une nouveauté par rapport à son précédent. Néanmoins, tous les modèles se sont accordés à analyser les comportements des experts tout en ignorant ceux des novices.

Est-ce que cela veut dire que le novice apprend à réviser de la même façon que l'expert ? Est-il doté des mêmes capacités de révision ?

#### **6. L'opposition expert / novice**

Scardamalia et Bereiter définissent l'expertise comme « *l'état dans lequel de nombreuses capacités et connaissances permettent d'accomplir avec aisance des activités que les non experts ne peuvent réaliser qu'avec difficulté ou pas du tout* », (M.Scardamalia et C.Bereiter, 1998 : 7). D'ailleurs, Les problèmes d'apprentissage n'ont été directement abordés que par Bereiter et Scardamalia ayant mis l'accent sur l'opposition novice / expert dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, (C.Garcia-Debanc & M.Fayol, 2002/2003 : 309). A l'instar de plusieurs chercheurs, Glaser & Chi affirment que ce sont les représentations qu'a le scripteur vis-à-vis de l'écrit qui rendent évidente la différence entre l'expert et le novice. Ils montrent clairement que :

« *L'activité de construction de la représentation d'un problème, permettant d'identifier et d'élaborer des contraintes, des buts, des principes pertinents et des analogies, est un processus auquel dans une variété de domaines, les experts dédient plus d'efforts que les novices* », (in Bereiter et Scardamalia, 1998 : 15).

Selon Butterfield et al., le rédacteur expert élabore une représentation rhétorique du problème, du plan et des critères d'évaluation, (in A.Piolat, 2007 : 192). D'autre part, contrairement au novice qui parvient difficilement à se distancier de la première version, l'expert le fait facilement et dispose de procédures automatisées pour mettre en mots ses idées. Concernant les connaissances structurées, les experts ont plus facilement accès aux connaissances qui leur permettent de produire un texte conforme aux attentes alors que les novices éprouvent de grandes difficultés à les trouver en mémoire de travail, (Bereiter et Scardamalia, 1998 : 26 ; A.Piolat & J-Y.Roussey, 1994 : 52). En ce qui a trait aux efforts et au temps imparti à la révision, les novices allouent moins de temps et moins d'efforts. Ils semblent ignorer le rôle incontournable du temps dont Reuter précise qu'il « *peut aussi permettre d'activer ce qui a été inhibé dans l'urgence et la tension* », (Y.Reuter, 2002 : 40,171). La relecture quant à elle, ne débouche pas sur le même traitement chez eux. Tandis que les experts se préoccupent de traiter la progression du texte en ayant pour but d'ajouter du nouveau, les non experts interviennent rarement sur le sens et se contentent de choisir le vocabulaire approprié, (Fleury et al. in A.Piolat & J-Y.Roussey, 1994 : 52). Enfin, les experts se distinguent des

novices par leur prise en compte du destinataire et leur capacité de tout gérer en même temps, (<file:///D:/docnet/mémoireSTAF-ST97-théories.htm>).

Loin des disparités signalées dans cette comparaison restrictive, nous nous mettons d'accord avec Sylvie Plane pour dire que « *l'expert en écriture est celui qui sait être lecteur critique de son texte* », (S.Plane, 1994 : 51).

Les chercheurs, pour leur part, insistent sur l'effet des représentations sur les pratiques de l'écriture chez les jeunes apprentis. Ils ajoutent que ces derniers se trouvent en surcharge cognitive parce qu'ils ne conçoivent pas son ébauche. A leurs yeux, brouillon, ratures, erreurs révèlent l'incompétence du sujet scripteur, (S.Plane, 1994 : 50 ; Y.Reuter, 2002 : 174). Afin de les aider à surmonter ces représentations mythiques, la génétique textuelle fait ses premiers pas en proposant d'analyser les brouillons des écrivains.

## **7. Le brouillon : De marque d'incompétence à outil d'apprentissage**

Depuis les années 1980, la réécriture fait l'objet de nombreuses recherches. Les didacticiens s'intéressant à la question l'appréhendent de deux façons : analyser les processus mis en jeu ou rendre claire la genèse des textes à partir des brouillons. Vue dans la deuxième optique, c'est à Claudine Fabre-Cols que revient le mérite d'avoir montré tout l'intérêt de ce courant, (Y.Reuter, 2002 : 44). Les travaux de la linguistique textuelle soulignent les limites de la psychologie cognitive notamment l'insuffisance du temps accordé à l'écriture et la marginalisation de la matérialité du texte.

Dès lors, le brouillon y compris la rature revêt un rôle autre que « *partie honteuse d'une pratique* » ou « *lettre morte dans l'enseignement du français* », (C.Oriol-Boyer, 2003 : 5). Bereiter et Scardamalia vont jusqu'à dire que : « *devenir "meilleur" est associé au fait de produire un plus grand nombre de mauvaises tournures et de révisions, de passer plus de temps, de fournir plus d'effort et d'avoir plus de problèmes de rappel* », (Bereiter et Scardamalia, 1998 : 14).

### **7.1. Le brouillon**

Aux yeux des élèves, le brouillon est associé à l'emploi d'un lexique de type négatif tels que : mal organisé, désordonné, illisible, saleté, ridicule, etc. C'est ce qui explique leur honte à dévoiler cet « *écrit fautif, peu organisé et mal présenté* », (L.Kadi, 2008 : 132).

En revanche d'un point de vue génétique, le brouillon peut être conçu comme un « *témoin privilégié de l'énonciation écrite* », (C.Fabre-Cols, 2002 : 33). Grésillon pour sa part, le définit en ces termes : « *Un brouillon est un manuscrit de travail d'un texte en train de se constituer ; généralement couvert de ratures, il est support des réécritures* », (in C.Oriol-Boyer, 2003 : 124). Le brouillon envisagé ainsi, ouvre de nouvelles perspectives didactiques dans l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite.

### **7.2. Repenser le statut du brouillon**

Afin de désacraliser l'activité d'écriture, bon nombre de chercheurs soulignent l'importance d'analyser les manuscrits des écrivains dans les classes de langue. Cela permet d'après eux, aux élèves de changer leurs représentations sur l'acte d'écrire/réécrire. Sur l'apport du brouillon à l'apprentissage de l'activité scripturale Claudette Oriol-Boyer note que :

« *Les textes peuvent maintenant être lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration d'origine divine, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait* », (C.Oriol-Boyer, 2003 : 8).

### **7.3. La genèse des textes chez les écrivains**

C.Oriol-Boyer reprend Almuth Grésillon pour dire qu'il y a deux sortes d'écritures chez les écrivains. Selon elle, il faut distinguer l'écriture à processus de

l'écriture à programme. Le premier type concerne l'écriture sans phase préparatoire et sans plan préétabli : c'est le cas de l'automatisme psychique chez les surréalistes. Par contre, l'écriture à programme correspond au type d'écriture programmée d'avance et fait l'objet d'un long travail d'élaboration. Ce type d'écriture parcourt plusieurs versions traitant des notes, documentaires, plans, listes, esquisses, brouillons ; les manuscrits de Zola l'illustrent, (in C.Oriol-Boyer, 2003 : 9). Sylvie Plane, pour sa part, catégorise les écrivains selon le type de variantes qu'ils utilisent. De cette façon, il y a des écrivains qui suppriment comme Sartre, d'autres qui ajoutent c'est l'exemple de Proust, d'autres encore planifient progressivement leurs oeuvres tel que Zola. Alors qu'il y a des écrivains qui rédigent à partir de contraintes comme Perec ou à partir des fiches établies comme Stephen King, (S.Plane, 1994 : 56).

Bref, la réécriture relève de la réalité quotidienne de tout écrivain quel que soit son talent.

#### **7.4. Le brouillon des écrivains : outil d'aide à la réécriture**

D'après les généticiens des textes les écrivains, tout comme les élèves, se servent du brouillon dans leur écriture. Cela va réhabiliter le statut de la rature dans le sens où les brouillons des écrivains renferment des essais, des transformations,...Oriol-Boyer va jusqu'à dire que si « *l'école apprend le plus souvent à éliminer ce qui est considéré comme une erreur, l'écrivain, lui, apprend à s'en illuminer* », (C.Oriol-Boyer, 2003 : 16). Il en résulte qu'à l'instar des élèves, les écrivains ne réussissent pas dès le premier jet leurs œuvres car eux-mêmes « *"programment" d'une manière ou d'une autre la réécriture. C'est-à-dire avant de commencer la rédaction, ils prennent des notes sur le terrain et les ouvrages traitant le même sujet. Ils établissent également des fiches sur les personnages, le plan, ...* », (C.Viollet, 1994 : 34).

Ainsi, nombreux sont les chercheurs qui ont demandé d'exploiter ces manuscrits en tant que supports d'enseignement vu le grand nombre de stratégies qu'ils recèlent. Nous citons à cet égard les propos de C.Viollet soulignant le grand intérêt de ces

traces : « Elle offre au scripteur ordinaire un miroir à la fois stimulant et déculpabilisant. Car même pour les grands écrivains, "les pensées aussi tombent parfois de l'arbre avant d'être mûres" », (C.Viollet, 1994 : 43).

Donc, qu'il s'agisse des novices ou des experts voire des écrivains, le brouillon représente « un lieu de conflits discursifs » qui donne naissance à des « traces de la réflexion sur l'écrit », (S.Plane, 1994 : 56 ; Reuter, 2002 : 45). Ces traces sont souvent connues sous la dénomination d'opérations de la réécriture.

### **7.5. Les opérations de la réécriture**

Dans le cadre de la génétique textuelle, le brouillon fait écran à la clarification des processus d'apprendre à réécrire. Les versions successives d'un texte sont considérées comme un fort révélateur des opérations de la réécriture. Au nombre de quatre, chacune d'elle a ses propres caractéristiques. Claudine Fabre-Cols dans ses études a noté de la sorte ces caractéristiques :

#### **7.5.1. Le remplacement**

Il s'agit de supprimer un élément pour donner naissance à un autre à sa place. Ces deux éléments appartiennent au même paradigme et l'un peut être considéré comme équivalent formel ou sémantique de l'autre. Chez les novices, le remplacement est la rature la plus implantée ; il apparaît dès la première année de l'école élémentaire. Claudine Fabre-Cols distingue les substitutions qui modifient le plan d'un texte des commutations affectant à la fois l'expression et le contenu, (Y.Reuter, 2002 : 45 ; C.Fabre-Cols, 2002 : 59,60,63).

#### **7.5.2. L'ajout**

C'est une opération par laquelle on fait intervenir un nouvel élément là où il n'y avait rien. A la différence du remplacement consistant à modifier un énoncé déjà là, l'ajout permet au scripteur de considérer la réécriture comme traitement de sens,

(C.Fabre-Cols, 2002 : 84,86). Les scripteurs s'en servent également pour augmenter et épaissir leurs écrits, (L.Kadi, 2007 : 28). Ainsi conçu, l'ajout devient « *un indice d'amélioration* », (Y.Reuter, 2002 : 45), dans la mesure où le scripteur en difficulté : « *peut parvenir à débloquent son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout* », (C.Fabre-Cols, 2002 : 85). La pionnière de ce courant signale que le rédacteur y fait recours pour trois raisons : soit pour rendre un élément indispensable omis dans un état antérieur, soit pour créer de nouvelles connexions ou encore modifier le contenu, (C.Fabre-Cols, 2002 : 87).

### **7.5.3. La suppression**

C'est l'opération où le scripteur procède par élimination d'un élément sans le remplacer dans un état ultérieur. Marquée généralement par une biffure ou une ligne horizontale, la suppression marque deux conduites différentes. C.Fabre-Cols affirme qu'elle sert tantôt à éviter le traitement d'une difficulté tantôt à affronter le problème en question. A ce stade, la suppression qui a été souvent associée à des considérations négatives a changé de posture. En ce sens, « *des exclusions partielles peuvent conduire à une plus grande force rhétorique* », (C.Fabre-Cols, 2002 : 109,110).

### **7.5.4. Le déplacement**

On parle de déplacement lorsqu'il y a changement dans l'ordre de deux ou plusieurs termes. Cette inversion s'opère sur l'axe syntagmatique d'où le caractère ardu de cette variante. C'est pourquoi, le déplacement est l'opération atypique par excellence. Cette variante intervient pour traiter trois sortes de difficultés : la répétition, l'anticipation et l'interruption aux bornes du discours rapporté, (C.Fabre-Cols, 2002 : 133,134,135).

En résumé, tout texte à quelque type qu'il appartienne fait l'objet de ces quatre opérations. Les généticiens des textes s'accordent à considérer toutes ces

opérations comme une variante du remplacement. Par ailleurs, qu'il s'agisse des scripteurs novices ou experts ces variantes sont de même nature. Seules l'intensité et la densité d'une opération aux dépens des autres différencie le non expert de l'habile, (C.Viollet, 1994 : 43). En partant de ces opérations, C.Oriol-Boyer souligne l'existence de quatre types de réviseurs :

- **Les suivistes** ceux qui effectuent des changements superficiels et conservent le texte tel qu'il est.
- **Les progressifs** ce sont ceux dont la révision dépend de la lecture du texte-source pour ensuite progressivement s'en écarter et se mettre à le changer.
- **Les inséreurs** désignent ceux qui tiennent au premier jet tout en l'enrichissant par ajout de morceaux de textes.
- **Les chambardeurs** ceux qui bousculent le texte-source et changent tout le texte de départ, (in D.Bessonnat, 2000 : 8,9).

Enfin, d'un point de vue didactique, il est communément admis qu'enseigner ces pratiques aux élèves contribue à réduire leur surcharge cognitive et les aide à dépasser leurs représentations initiales : « *l'écriture comme don, comme premier jet ; les ratures comme défauts, marques d'une incompétence* », (Y.Reuter, 2002 : 179).

## **Conclusion**

D'une manière générale, la réécriture telle que nous l'avons présentée dans ce chapitre correspond à une activité ardue nécessitant un grand effort cognitif. D'un point de vue psychocognitif, elle constitue la dernière étape du processus de révision. Elle consiste à apporter une modification à un écrit achevé ou en cours de production. Tous les modèles réalisés s'accordent sur le rôle crucial de l'évaluation pour sa mise en œuvre. En d'autres mots, la réussite d'une telle ou telle réécriture dépend de la capacité de se distancier du premier jet. Toutefois, à l'exception de Scardamalia et Bereiter nul modèle n'a pris en considération les différences expert / novice. Tous les autres modèles se sont attardés sur les processus mentaux des réviseurs. La génétique textuelle a centré son intérêt sur l'analyse des brouillons

que ce soit des élèves ou des écrivains. Cette analyse s'est avérée opportune dans la mesure où elle permet aux élèves de comprendre l'ébauche de l'écrit. Cependant, pour aussi importante qu'elle soit, la genèse textuelle se révèle impuissante pour dire si telle ou telle modification a été faite à la suite de la lecture d'un syntagme, d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte entier, (L.Kadi, 2007 : 30). Donc, seule la rédaction conversationnelle permet de dépasser ce problème d'où la nécessité de réserver tout un chapitre pour présenter ses principes ainsi que les enjeux qui en découlent.

# **CHAPITRE III**

## **Les enjeux de l'apprentissage collaboratif**

## Introduction

Si les deux premiers chapitres se sont intéressés à l'activité scripturale en tant que production solitaire, le présent chapitre est l'occasion de mettre l'accent sur son aspect pluriel. Avant l'apparition des modèles cognitifs, l'écriture a été conçue comme un travail individuel où seul le texte achevé est pris en compte. Or, « *si l'écriture commence presque toujours par un travail individuel, elle repart, évolue, se réoriente grâce aux échanges organisés autour des écrits. Cette parole-là s'appuie sur l'écrit, elle écrit à son tour. Paradoxalement, l'écriture n'est pas une activité solitaire* », (J-C.Chabanne, 2002 : 179). Marie-Madeleine De Gaulmyn tient à montrer l'apport de la rédaction conversationnelle à l'enseignement / apprentissage de l'écrit. Dès lors, cette méthode, empruntée aux sciences du langage, permet d' « *observer les pratiques ordinaires d'écriture* », contrairement à la méthode des protocoles verbaux vue comme « *artificielle* » par Bouchard : « *Nous ne demandons pas de verbaliser "artificiellement" son activité ce qui implique un contrôle supplémentaire qui risque de parasiter, modifier le processus normal de production écrite* », (R.Bouchard, 1991 : 67). C'est pourquoi, sont nombreux les didacticiens et les psycholinguistes qui ont préféré la production collaborative.

Dans ce chapitre, nous essaierons de définir l'apprentissage collaboratif tout en traçant ses principes et ses avantages. Nous nous pencherons, ensuite, sur la rédaction conversationnelle et les avancés qu'elle a pu apporter à la réécriture. Et nous clôturerons par les interactions verbales et les notions qui s'y attachent.

### 1. Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif ?

Pour France Henri et Karin Lundgren-Cayrol, il s'agit d'une démarche servant à construire un ensemble de connaissances. Elle puise dans l'approche constructiviste ses règles de fonctionnement. Ces auteurs définissent cet apprentissage en ces termes :

*« L'apprentissage collaboratif est une démarche active et centrée sur l'apprenant. Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, encourage l'interaction et exploite les cognitions réparties au sein de l'environnement. Le groupe, acteur principal et ressource première de la collaboration, joue un rôle de soutien et de motivation. Il contribue à l'atteinte par chaque apprenant, d'un but commun et partagé. La collaboration qui s'y développe est faite de communication entre apprenants, de coordination de leurs actions et d'engagement de chacun face au groupe »*, (F.Henri & K.Lundgren-Cayrol, 1998 : 24).

Cette définition relativement longue se veut récapitulative car elle implique les caractéristiques d'une collaboration, ses principes et l'environnement dans lequel elle s'enracine. Dans cette optique, les auteurs ont mis l'accent sur le caractère collaboratif et non coopératif de l'apprentissage. Ceci nous amène à nous interroger sur la différence entre les deux notions.

## **2. L'opposition collaboration / coopération**

Lewis (1998), Roschelle & Teasley (1998) ont insisté sur l'opposition collaboration / coopération dans les situations d'apprentissage en groupe. Selon ces chercheurs, les deux notions ne recouvrent pas le même sens. La coopération, contrairement à la collaboration suppose une répartition initiale du travail entre les membres du groupe où chacun devient responsable d'une partie de ce travail sans se préoccuper de la partie accomplie par les autres.

De plus, alors que la collaboration met l'accent sur le processus, la coopération s'intéresse plutôt au produit fini. D'autre part, en ce qui a trait au contrôle de la tâche, s'il est assigné au professeur dans l'apprentissage coopératif, lors de la collaboration, ce sont les pairs qui se préoccupent de la gestion de groupe.

Toutefois, qu'il s'agisse de la collaboration ou la coopération, il ne suffit pas de rassembler des personnes pour constituer un groupe d'apprentissage.

### **3. La composition d'un groupe d'apprentissage**

Pour former un groupe d'apprentissage, F.Henri et K.Lundgren-Cayrol déclarent nécessaire la coexistence de trois conditions : la taille, la relation entre les individus et le but commun qui les rassemble.

#### **3.1. La taille**

La taille du groupe a une incidence sur la qualité des échanges produits. Plus le groupe est restreint, plus la contribution de chacun des membres sera grande ainsi que le déclare Michel Barlow :

*« Dans le cadre du travail en groupe, l'élève se montre nécessairement plus actif qu'en "classe entière". Le petit nombre d'interlocuteurs entraîne une redistribution et une circulation plus rapide de la parole qui, en quelque sorte, "rapprochent" l'élève de la tâche à accomplir », (M.Barlow, 2000 : 104).* Dans ce même ordre d'idées, A.Baudrit fait remarquer que les apprenants en difficulté préfèrent travailler en dyade car d'après lui, *« ils sont victimes de complexe d'infériorité »* et par conséquent *« ils ont du mal à se faire entendre, à être considérés par les autres comme des partenaires à part entière », (A.Baudrit, 2005 : 137).*

#### **3.2. La relation entre les participants**

Si M.Barlow opte pour une composition aléatoire des groupes, les frères Johnson affirment que les groupes hétérogènes regroupant filles et garçons de divers niveaux scolaires et appartenant à des milieux sociaux différents sont plus interactifs et dynamiques que les autres. De même, Nemeth souligne l'avantage de la pensée divergente dans la résolution des problèmes, (cités in A.Baudrit, 2005 : 122).

### **3.3. Le but partagé**

Il s'agit d'une cible commune qui constitue le but ultime de tous les échanges produits. De surcroît, afin de mener à bien la tâche demandée, le groupe est invité à respecter les règles du déroulement de la collaboration.

## **4. Les principes de l'apprentissage collaboratif**

L'objectif de la collaboration dans l'apprentissage est d'améliorer les aptitudes pour l'apprentissage de tous les participants et cela ne se réalise que si chacun aide l'autre à apprendre. Afin d'atteindre cet objectif, cinq principes doivent être pris en considération : l'interdépendance positive, la promotion de l'interaction, la responsabilité individuelle, l'esprit d'équipe et l'autoévaluation, (<http://educaumedia.comu.cul.ac.be/cem/p2143.html>.)

### **4.1. L'interdépendance positive**

Alain Baudrit a clairement montré que réussir un travail en groupe dépend de la qualité des relations inter-individuelles au sein de ce groupe :

*« La réussite collective est très dépendante de la qualité des coordinations inter-individuelles, elle ne tient plus de l'assemblage du travail de l'un et de l'autre »,* (A.Baudrit, 2005 : 144).

L'interdépendance, à ses yeux, peut exister sous deux formes : mécanique et fonctionnelle. Mais de ces deux types, il précise que seule l'interdépendance fonctionnelle développe chez les participants des formes d'altruisme et leur offre une sorte de plus-value interactive. Cette définition rappelle les propos de G. & J.Pastiaux. A leur sens, il y a interdépendance dans l'apprentissage *« lorsque la compréhension de l'un passe par la compréhension de l'autre, comme le travail de l'un a besoin du travail de l'autre »*, (G. & J.Pastiaux, 2005 : 56).

### **4.2. La promotion de l'interaction**

Plus la motivation augmente dans le groupe, plus les échanges deviennent fructueux, plus les connaissances partagées augmentent. De leur côté, Abrami et al. (1996), distinguent trois types de motivation qui favorisent un engagement plus sérieux de la part des élèves :

- Motivations liées aux résultats (récompenses, reconnaissance et atteinte de l'objectif).
- Motivations liées aux moyens (attrait, nouveauté, ampleur, complexité de la tâche).
- Motivations liées aux relations interpersonnelles (sentiment d'appartenance à un groupe).

### **4.3. La responsabilité individuelle**

Etre responsable au sein d'un groupe se traduit d'abord par la participation efficace dans l'activité en question. Et elle est perçue, ensuite, à travers l'aide que le sujet apporte à ses partenaires. Donc, outre sa responsabilité face à son propre apprentissage, l'élève doit veiller à aider ses coéquipiers notamment ceux qui sont en difficulté et qui en ont le plus besoin.

### **4.4. L'esprit d'équipe**

Chaque membre doit faire preuve d'esprit d'équipe et ce à l'égard de la résolution des conflits. Ainsi, ses comportements, ses représentations de l'autorité et de la prise de décision doivent obéir à ce principe.

### **4.5. L'autoévaluation**

On entend par "autoévaluation", un jugement perpétuel portant sur sa contribution d'une part, et d'autre part, sur le fonctionnement de tout le groupe. Cette autoévaluation permet d'améliorer la qualité du travail et le fonctionnement du groupe dans des tâches ultérieures.

Le respect de ces principes conditionne le succès des échanges autour de la tâche accomplie collaborativement.

Ainsi et après avoir tracé les grandes lignes de l'apprentissage collaboratif : définition et principes, passons à présent à cerner un cas particulier de ce genre d'apprentissage qui est : la rédaction conversationnelle.

## **5. La rédaction conversationnelle**

Marie-Madeleine De Gaulmyn l'a située selon quatre classes de situations de conversations. Elle l'a définie en ces termes :

*« Elle appartient en premier lieu à la classe très générale des situations de travail, finalisées par une tâche définie et accomplie pendant l'interaction, (...). C'est d'autre part un exemple de situation oralo-graphique, qui mêle échanges oraux et pratiques de littéracie. C'est ensuite une situation d'apprentissage de l'argumentation écrite en langue 2. Et c'est enfin une conversation à deux locuteurs, ou "di-logue" », (M-M. De Gaulmyn, 2005 : 17).* De manière à la fois similaire et concise, Denis Apothéloz nous propose l'acception suivante :

*« La rédaction conversationnelle est une situation dans laquelle deux protagonistes (au minimum) coopèrent à la rédaction d'un texte, qu'il appelle texte cible. Celui-ci et par conséquent élaboré interactivement et conversationnellement, et constitue le but affiché de l'interaction », (D.Apothéloz, 2001 : 49).*

Qu'il s'agisse de la première définition ou la deuxième, la rédaction conversationnelle peut se définir comme une situation plurielle de production composée par deux participants ou plus. Ces derniers réalisent en collaboration et en interaction un texte cible. Dans une perspective didactique, cette nouvelle situation permet des avancées notables autant pour les chercheurs que pour les élèves.

## **6. Les avantages de la rédaction collaborative**

## **6.1. Pour la communauté des chercheurs**

Robert Bouchard et Lorenza Mondada affirment que la rédaction collaborative recèle de multiples richesses car elle étudie on-line les processus rédactionnels. Ils affirment qu'une telle situation offre aux chercheurs d'une part, la possibilité d'analyser les « *objets intermédiaires* » fournis par les versions successives des brouillons. D'autre part, elle leur permet d'étudier « *les interactions verbales* » ainsi que les explications, les justifications, les représentations et les manières d'agir qui se rapportent à l'acte d'écrire. Donc, contrairement à l'analyse des écrits achevés qui ignorent l'activité du scripteur, la rédaction conversationnelle donne à « *entendre-lire les conflits de conception* » et permet « *d'interpréter de manière beaucoup plus fiable les traces écrites souvent ambiguës lorsqu'elles sont détachées de l'activité qui les a produites* », (R.Bouchard & L.Mondada, 2005 : 12-13).

## **6.2. Pour les élèves**

D'après Dillenbourg et Schneider, l'apprentissage collaboratif facilite l'acquisition des connaissances parce qu'il favorise conflit, suggestions, auto-compréhension, intériorisation, appropriation, partage de la charge cognitive, contrôle mutuel et connaissances partagées.

### **6.2.1. Le conflit (le désaccord)**

Issu du courant socio-constructivisme, le conflit socio-cognitif suppose, d'après Phillip Meirieu, une confrontation des points de vue. Cette confrontation aboutit à deux bénéfices : développement cognitif de l'apprenant et solution plus adéquate au problème. Car « *le désaccord oblige chacun à argumenter ses propres choix et à verbaliser ainsi ce qui d'ordinaire relève pour lui de l'évidence* », (B.Delforce, 1992 : 8).

### **6.2.2. La diversité des suggestions**

Mener une tâche collaborativement engendre de multiples suggestions et fait naître d'autres hypothèses autres que celles déjà énoncées. Ceci « *conduit à une utilisation plus fréquente de stratégies de raisonnement de haut niveau, à une génération plus fréquente de nouvelles idées et de solutions ainsi qu'à un plus grand transfert des apprentissages* », (S.Lefebvre et C.Deaudelin, 2001 : 622).

### **6.2.3. L'auto-compréhension**

Le fait d'expliquer un sujet aide à mieux l'assimiler. Les interventions relevant des explications amènent l'élève alors à réorganiser et restructurer ses connaissances avant de les exposer, (A.Baudrit, 2005 : 126). Parallèlement, G. et J.Pastiaux affirment que le fait de se frotter aux autres favorise : « *la structuration de la pensée et des connaissances en facilitant les échanges individuels qui permettent à l'individu d'intégrer ses connaissances par la révision de ses opinions et de ses attitudes* », (G.et J.Pastiaux, 2005 : 56).

### **6.2.4. L'intériorisation**

Selon Vigotsky, la verbalisation des connaissances améliore leur intériorisation. Fabre-Cols, de son côté déclare qu' « *on ne condense bien, et n'implicite avec pertinence, que ce qui a d'abord été déployé, sous sa dimension cognitive et sous sa dimension verbale* », (cité par A.Rabatel, 2004 : 17).

### **6.2.5. L'appropriation**

Quand, grâce aux vertus de l'observation des connaissances, l'élève arrive à prélever des informations sur un partenaire, on dit qu'il s'est approprié ces compétences. Piaget, à son tour, souligne l'apport de ces échanges car d'après lui « *avant d'avoir habituer son esprit à cette réciprocité grâce aux échanges*

*interindividuels et à la coopération, l'individu demeure prisonnier de son point de vue propre qu'il considère naturellement comme absolu* », (cité par A.Baudrit, 2005 : 124).

#### **6.2.6. Le partage de la charge cognitive**

La réalisation collective d'une tâche réduit la surcharge cognitive parce qu'aucun n'est censé faire à lui seul tout le travail.

#### **6.2.7. Le contrôle mutuel**

Le contrôle mutuel incite les participants à justifier et à extérioriser leurs choix ce qui permet d'acquérir de nouvelles informations et connaissances.

#### **6.2.8. Les connaissances partagées**

A l'issue de tout travail collaboratif, le groupe acquiert des connaissances partagées. Fabienne Desmons et al. déclarent que « *par ce jeu interactif des uns et des autres, des forts et des plus faibles, se construit une connaissance linguistique partagée de la langue* », (F.Desmons et al., 2005 : 65).

Après avoir tracé ses avantages sur les pratiques d'apprentissage, allons déceler son impact sur l'activité de réécriture.

### **7. La réécriture collaborative**

Selon bon nombre de chercheurs (O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiote, Hythecker et Larson), la rédaction collaborative est une méthode très efficace pour améliorer les performances en rédaction individuelle, (J.R. Hayes, 1998 : 58). Mais qu'en est-il pour la réécriture ? Zammer (1995), quant à lui, trouve plus utile rédiger en solo puis réécrire à plusieurs. Dans ce même ordre d'idées, Nystrand fait remarquer que cette méthode permet de traiter des erreurs de haut niveau (sens et

structure de texte). Paris et Myers ajoutent que les scripteurs novices ont du mal à détecter lors de la relecture les dysfonctionnements inclus dans leurs textes. C'est pourquoi, les feed-back apportés par un pair rendent facile cette détection dans la mesure où ils représentent l'avis de l'audience. A leur tour, Dauite et Kruidenier affirment que produire à plusieurs permet l'appropriation de ce qu'ils ont appelé «*dialogue intérieur*» qui est, selon eux, un aspect important des compétences de régulation dans des tâches de révision. Nous concluons par la citation fort révélatrice de C.Fabre-Cols et M.Maurel (1999 : 87) : « *Dans la relecture par la voix de l'autre, l'oralisation simule l'extériorité et facilite le jugement critique* ».

## **8. Le rôle des membres dans un groupe**

Au sein d'un groupe, chaque membre est tour à tour émetteur et récepteur. En adaptant la typologie établie par Robert Bales, Michel Barlow (2000 : 17) décrit ce que doit faire chaque participant :

- Manifester de l'estime envers ses coéquipiers, les aider et les encourager.
- Détendre de temps à l'autre l'atmosphère par des plaisanteries.
- Exprimer son accord avec ce qu'a dit autrui, sinon déclarer sans agressivité son désaccord.
- Donner des propositions personnelles concernant le fond et la forme du travail : idées, méthode de travail adoptée.
- Demander aux autres des informations, des avis, ...

Outre ces rôles, chacun doit participer au leadership de l'équipe. Le leadership d'une personne est son pouvoir d'influencer les autres membres du groupe. Il y a deux types de leader : positif et négatif. Ainsi, si le leader négatif a tendance à influencer négativement ses partenaires, le leader positif s'efforce souvent à influencer positivement les personnes négatives. Sans se lasser, il veille à favoriser un climat d'entente et de conciliation. A noter qu'il y a trois types de leader positif :

- **Le leadership fonctionnel** : joué par une personne qui établit un mode de fonctionnement efficace au sein de l'équipe.

- **Le leadership d'expertise** : c'est quand un membre grâce à ses connaissances et ses habiletés arrive à progresser le travail de groupe dans toutes les étapes de la réalisation de la tâche.
- **Le leadership socio-affectif** : est réalisé par le membre qui s'efforce d'établir un climat amical entre les autres membres de l'équipe.

## 9. Les interactions verbales

### 9.1. Définition

Dans son ouvrage « La conversation », C.Kerbrat-Orecchioni définit l'interaction comme une « *unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit. L'interaction est par définition l'unité de rang supérieur. Toutefois, il n'est pas toujours facile de délimiter sans arbitraire cette unité ultime de l'analyse* », (cité par D.Zemmour, 2004 : 105).

Par ailleurs, cette unité supérieure du niveau dialogal fait partie d'une autre plus vaste qui est la conversation. Cette dernière sous-tend toutes « *les interactions successives des interlocuteurs* », (V.Traverso, 1999 : 38).

### 9.2. Les composantes de l'interaction

L'interaction peut se décomposer en d'autres unités classées graduellement (V.Traverso, 1999 : 31,37,38 et D.Zemmour, 2004 : 105) ainsi :

- **La séquence** : est une unité composée d'un ou de plusieurs échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Elle est liée à la progression des thèmes et/ou centrée sur l'enchaînement des actions dans l'interaction.

- **L'échange** : est la plus petite unité dialogale. Il est composé au moins de deux interventions produites par différents locuteurs.
- **L'intervention** : est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Pratiquement, elle ne contient qu'un seul acte ce qui la distingue d'ailleurs du tour de parole.
- **Le tour de parole** : Comme il a été signalé, un acte de parole peut contenir plus qu'une intervention : réponse à une question posée puis poser une autre question. Traverso distingue deux sortes de tours de parole : les tours pleins et les régulations. Alors que les tours pleins servent à faire progresser le développement thématique, les régulations se présentent souvent sous forme de consensus (« *hm* », « *oui* », « *ah d'accord* », etc.) et donc ne contribuent pas à la progression thématique.

### 9.3. L'analyse des interactions verbales selon Kramsch

D'après Claire Kramsch (1984 : 18-22), l'analyse des interactions verbales peut se faire selon trois principes :

- **Les thèmes de discours** : leur étude se fonde sur la cohésion sémantique. Elle concerne les thèmes abordés par les participants : ce qui les intéresse ou les entrave.
- **Les tours de parole** : sont fort révélateurs de la contribution de chaque participant dans la tâche.
- **Les tâches communicatives** : relèvent des intentions des locuteurs dans leurs prises de parole.

## Conclusion

L'activité scripturale telle que nous l'avons envisagée dans ce chapitre rompt avec la tradition souvent inhibante de rédiger en solo. L'écriture collaborative, qui est à l'origine créée en réponse à la méthode des protocoles verbaux mise en œuvre par les psycholinguistes, fait écho dans les années 1980. Quelle que soit son appellation : écriture collaborative, rédaction conversationnelle, parler pour écrire, écrire à plusieurs voix, c'est à cette nouvelle méthode que revient le mérite de se centrer sur l'activité du scripteur et de déceler ses difficultés pendant toutes les étapes de production. Ainsi et contrairement à l'étude postérieure des traces écrites qui rejette dans l'ombre l'origine des erreurs produites et qui met en cause la fiabilité de son analyse, « *les échanges conversationnels permettent de vérifier et de graduer les interprétations, de négocier de façon fine les accords ou les désaccords sur le sens d'un terme, sur sa contextualisation, sur les équivalences possibles* », (C.Fabre-Cols et M.Maurel, 1999 : 87). De surcroît, pour ce qui est des élèves en difficulté, elle leur offre un climat propice d'apprendre à écrire. Réduction de surcharge cognitive, identification à l'autre, auto-compréhension, conflit ou désaccord tels sont les principaux avantages de l'apprentissage collaboratif. Cet apprentissage, qui fait preuve de réussite, exige de la part des participants l'obéissance à un certain nombre de principes à savoir l'interdépendance, la responsabilité, l'esprit d'équipe, la motivation et l'autoévaluation. En revanche, un excès d'interdépendance pourrait détourner l'objectif principal de la rédaction conversationnelle qu'est le développement d'une compétence individuelle en écriture. En d'autres termes, son premier but est de développer la capacité de l'élève à se distancier de son propre texte, à s'autoévaluer.

Qu'est-ce qu'une évaluation ? Que doit-on évaluer ? Quel est son apport à l'apprentissage de l'écriture / réécriture ? C'est ce que nous essayons de présenter dans le dernier chapitre.

# **CHAPITRE IV**

## **L'évaluation**

## Introduction

Dans le cadre scolaire, l'évaluation joue un rôle incontournable dans l'acquisition de l'activité scripturale. Loin de sa fonction classificatoire, ce qui nous intéresse beaucoup plus ici, c'est sa fonction formative en tant qu'elle apporte un éclairage sur les réussites et les échecs des apprenants scripteurs. Reuter juge nécessaire sa présence dans une didactique de l'écriture pour trois raisons. D'abord, elle permet d'intégrer les apprenants dans le procès d'apprentissage. Ensuite, elle leur procure une aide à réussir et non seulement à les sélectionner. Enfin, elle doit être utilisée et comprise tant par le formateur que par les apprenants. Reuter ajoute que l'implantation de ce type d'évaluation intègre des opérations primordiales d'autoévaluation et de révision tout en soulignant que « *le but ultime est de savoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances* », (Y.Reuter, 2002 : 165). Ainsi conçue, l'évaluation doit permettre la régulation des apprentissages et non la correction du texte lui-même comme le confirment D.Bucheton et J-C.Chabanne, (2002-2003 : 123) :

« *Le but de l'évaluation n'est donc pas de faire corriger le texte, mais bien d'interpréter la dynamique de l'écriture pour la relancer* ». Nous essaierons alors, dans ce dernier chapitre d'expliquer ce qu'on entend par "évaluation", de parler de ses types et ses fonctions, sans oublier de citer les apports des annotations sur l'écriture et la réécriture.

### 1. L'évaluation : aspect définatoire

La notion d'évaluation reçoit plusieurs acceptions. Ainsi, Charles Hadji propose d'appeler évaluation tout « *acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries données, qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concernent l'objet réel à évaluer ; des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet* », (C.Hadji, 1993 : 25).

Si pour Charles Hadji, l'évaluation est un acte servant à attribuer une valeur à un objet réel à la lumière d'un objet idéal, Stefflebeam, quant à lui, la définit comme « *un processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles* », (cité par A.Amir et al., 2009 : 46).

Vue sous ce deuxième angle, elle sert à orienter l'enseignement à travers les informations fournies d'une façon continue. Elle a donc une fonction régulatrice.

Sylvie Plane, pour sa part, insiste sur la nécessité de ne pas confondre l'évaluation avec la correction et notamment la notation, (S.Plane, 1994 : 70).

## **2. Distinguer évaluer de noter et corriger**

L'évaluation a été depuis plusieurs décennies associée à des pratiques telles que la notation, (G. et J.Pastiaux, 2005 : 74) ou encore la correction, (S.Plane, 1994 : 70). Or, l'évaluation est plus scientifique et moderne. D'après Hadji, elle « *doit toujours fournir à l'élève des informations qu'il puisse saisir et qui lui soient utiles* » ce qui d'ailleurs la distingue de la correction, qui aux yeux de Plane a une fonction plutôt répressive. La notation, quant à elle, assure plusieurs fonctions. D'abord, elle informe l'élève, ses parents et l'institution sur son niveau. Ensuite, elle sert à classer l'élève par rapport à ses pairs. Enfin, c'est à elle que revient le pouvoir de certification, (S.Plane, 1994 : 70).

Outre cette fonction certificative, l'évaluation remplit d'autres fonctions.

## **3. Caractéristiques et types d'évaluation**

Un relatif consensus semble se faire pour l'existence de trois types d'évaluation. Compte tenu de sa fonction et son emplacement dans le cursus de formation, nous pouvons distinguer donc l'évaluation diagnostique de l'évaluation formative et sommative, (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 210).

### **3.1. L'évaluation diagnostique**

Connue également sous la dénomination de pronostique, prédictive et prospective, elle se situe au début de l'apprentissage. Elle a une orientation vers le futur. Elle sert à déceler les acquis et les représentations des apprenants en vue de définir les méthodes appropriées pour les développer, (C.Hadji, 1993 : 58). Elle revêt multiples formes : simple test, production de texte, autre exercice complexe, (S.Plane, 1994 : 76).

### **3.2. L'évaluation formative**

C'est autour de Schriren que l'expression "évaluation formative" s'est développée, (C.Hadji, 1993 : 58). Certains aiment l'appeler progressive. L'évaluation est centrée autant sur les apprentissages en cours que sur les processus d'apprentissage. Sa fonction principale est de réguler l'apprentissage car « *elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant* », (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 210). Cette fonction, d'après Hadji, sous-tend d'autres fonctions annexes : sécurisation en développant la confiance en soi, assistance en donnant les points d'appui pour progresser et feedback des informations sur les étapes franchies et les difficultés rencontrées, (C.Hadji, 1993 : 59).

### **3.3. L'évaluation sommative**

Elle constitue l'étape ultime de l'action pédagogique. Elle fait le bilan non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire atteints pendant une séance, un trimestre, une année et même toute la scolarité, (C.Tagliante, 2001 : 16 ; S.Plane, 1994 : 76). Donc, elle permet de situer et de classer l'apprenant ou par rapport à ses pairs ou vis-à-vis à une norme d'où d'ailleurs son autre appellation "normative", (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 210).

De ce qui précède, il s'ensuit que seule l'évaluation formative sert à construire des apprentissages. D'ailleurs, G.De Landsheere dans sa définition le démontre car il l'envisage comme une « *évaluation 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 et, éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser* », (cité par B.Grange & M-M.Raffin, 1990 : 120). Naît de ce type une autre évaluation dite formatrice, développée par Georgette Nunziati (1990) visant à instaurer « *un véritable système de gestion et de régulation de l'apprentissage* », (M.Minder, 1999 : 293). A ce stade, si dans l'évaluation formative, la régulation est assurée par l'enseignant, dans l'évaluation formatrice, elle l'est par l'élève. Michel Minder reprend Raynal et Rieunier quant à la détermination de ses principes qui sont : « *l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants ; l'autogestion des erreurs ; la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action* », (cité in M.Minder, 1999 : 293).

De cette citation découle la notion de « *critères d'évaluation* », qui constituent un instrument privilégié dans la construction de l'apprentissage.

## **4. Les critères d'évaluation**

### **4.1. Définition**

Tel qu'il est défini par M.Minder, « *un critère est un faisceau d'indicateurs qui permet de décider si une qualité est présente ou non dans l'objet évalué* », (M.Minder, 1999 : 291). Charles Hadji, pour sa part, distingue deux sortes de critères d'évaluation :

- Les critères de réussite : portés sur le produit fini.
- Les critères de réalisation : centrés sur les opérations à effectuer en vue d'assurer une meilleure réalisation de la tâche, (C.Hadji, 1993 : 118).

## 4.2. La grille du groupe EVA

En matière d'écriture, le groupe EVA de l'INRP regroupe l'ensemble de critères de réussite de la production d'un texte dans un tableau contenant 12 catégories. Ces critères se présentent sous forme de questions résumant les problèmes que pourrait faire face un scripteur en cours de rédaction. Les questions qui s'y trouvent sont classées selon différents points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel et font intervenir trois types d'unités : textes dans son ensemble, relations entre phrases et phrases, (A.Seguy et C.Tauveron, 1991 : 116). Par ailleurs, c'est à l'évaluation critériée que revient le mérite de prendre en compte d'une part, des dimensions négligées jusque-là à savoir : type de texte, situation de communication, l'effet à produire, etc. Et de se centrer d'autre part, sur la révision en tant que passage obligé dans l'activité scripturale, (D.Bucheton & J-C.Chabanne, 2002).

## 4.3. Critique du tableau EVA

L'objection centrale que font Bucheton et Chabanne est que ce modèle focalise son attention sur les formes textuelles tout en ignorant l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du texte et ce qui lui pose problème. Dans cette optique, ils ajoutent que l'évaluation critériée risque de transformer l'écriture en un listage d'« *activités mécaniques et ponctuelles* » dépourvues de sens pour l'élève et que seuls les élèves en réussite peuvent maîtriser. Ils signalent également le coût cognitif qu'il recèle : un élève épuise toute son énergie dans la mise au point d'un premier jet. Donc, ils trouvent que le modèle élaboré par le groupe EVA est au service beaucoup plus de l'enseignant qu'à celui de l'élève dans la mesure où il est centré sur le texte fini, (D.Bucheton & J-C.Chabanne, 2002-2003 : 125,126). Dans ce même ordre d'idées, C.Tauveron (1996, 208) déclare que même l'enseignant doit accumuler des connaissances approfondies sur les genres littéraires pour qu'il puisse l'appliquer. Or, selon ses propres termes, il vaut mieux « *viser des objectifs*

*plus "modestes et plus réalistes" et cela pour concilier apprentissage et originalité».*

#### **4.4. Le modèle du sujet écrivain**

Pour Bucheton et Chabanne, les fondateurs de ce modèle, les textes ne sont que les traces d'une activité de production sur laquelle il convient de focaliser l'attention. Contrairement au modèle critérié qui est conçu pour informer l'élève de la conformité ou la déviance de ses écrits par rapport à une norme qu'elle soit graphique, phrastique, textuelle ou discursive, leur modèle est conçu « *pour repérer quels sont les obstacles qui bloquent le développement de l'écriture, obstacles recherchés sur trois plans cognitif, langagier et psycho-affectif (du côté des idées, du côté des formes d'expression, du côté des émotions)* », (D.Bucheton & J-C.Chabanne, 2002-2003 : 123).

« *Le sujet écrivain* » est fondé sur une double évaluation globale et dynamique. L'écriture s'y présente comme une multitude de dimensions dont le développement est interdépendant. A leurs yeux, les textes sont doublement saisis en mouvement :

« - *Travailler de manière contrastive pour comparer des textes produits dans des contextes d'écriture différents,*

- *Comparer un texte avec un ou plusieurs de ses réécritures pour saisir le travail de l'élève (à l'établi) et non pas seulement les formes finales* », (D.Bucheton & J-C.Chabanne, 2002).

Par ailleurs, quel que soit son champ d'application : produit achevé ou processus, l'évaluation joue un rôle crucial dans la relance de l'écriture. R.Delamotte-Legrand et M-C.Penloup affirment que l'acte de « *réécrire est une situation paradoxale et inconfortable : sans projet bien déterminé, il y a peu de chances qu'on ait l'énergie de retravailler un texte* », (in Y.Reuter, 2002 : 181). A cet effet, les procédés utilisés pour traduire cette évaluation et transmettre à l'élève doivent être soigneusement choisis.

## 5. Les dérives de la notation

La note a certes une fonction communicative : elle informe l'élève, la famille et l'institution du classement d'un tel ou tel élève par rapport à ses pairs. En revanche, certains chercheurs ont des réserves à l'égard de son usage. Ainsi, Jean Cardinet (1992 : 37,164) affirme qu'attribuer une note à la production d'un élève crée en partie son échec car celle-ci ne peut nullement révéler les aptitudes réelles des apprenants. Pour G.Noizet & J-P.Caverni, la notation est souvent subjective : « *les notes peuvent varier selon l'humeur, la disponibilité, ou l'état de fatigue de celui qui les attribue. Mais elles sont aussi en fonction de ce à quoi chacun sera plus sensible, au-delà de l'impression immédiate produite* », (in C.Hadji, 1993 : 95). En outre, elle ne permet pas à l'élève de progresser car tout son souci demeure la conservation de sa position qui la considère comme définitive, (J.Cardinet, 1992 : 37).

De ce bref survol, on peut conclure que « *la fiabilité parfaite des notations est une illusion* », (G. et J.Pastiaux, 2005 : 74). La véritable évaluation doit amener l'enseignant à décentrer du produit au profit de son producteur et ce pour « *lui dire quelque chose de sa production qui lui permette de progresser vers de meilleures productions* », (C.Hadji, 1993 : 104). Or, tout élève « *ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts, et cela, indépendamment du niveau atteint par les autres élèves de la classe* », (C.Tagliante, 2001 : 115).

## 6. La fonction des annotations

Les annotations marquées sur la copie d'un apprenant se veulent informatrices. Elles l'informent d'éventuels écarts vis-à-vis de la norme et qui sont souvent implicites. Veck (1992) fait remarquer que les annotations relevant de problèmes de langue constituent la moitié des annotations marquées. Il ajoute aussi que les annotations à valeur négative sont neuf fois plus nombreuses que celles à valeur positive. A son tour, Halté souligne l'existence de plusieurs types d'annotations :

verdictives, injonctives, interrogatives, incitatives, subjectives et évaluatives. Selon ce dernier, les annotations les plus fréquentes sont celles de type verdictif (« *mal dit* », « *incorrect* ») ou injonctif (« *refaire le paragraphe* », « *mettez l'imparfait* »). Elles renvoient souvent à une correction, alors que celles de type explicatif sont très rares, (cités in S.Plane, 1994 : 73). En revanche, et afin d'éviter l'effet Pygmalion résultant de l'abondance des annotations négatives aux dépens de celles dites positives, l'enseignant doit veiller non seulement à signaler les faiblesses de ses apprenants mais également leurs points de réussite, (S.Plane, 1994 : 73). A ce sujet, Charles Hadji insiste sur l'importance de cette coexistence pour aider l'apprenant à s'appuyer sur « *des informations qui vont l'éclairer, le guider, l'encourager : en l'aidant à analyser son activité ; en attirant son attention sur ses forces et ses faiblesses ; en lui permettant de voir où il en est. Toute information qui va dans ce sens est utile* », (C.Hadji, 1993 : 105).

## **Conclusion**

En guise de conclusion, ce bref tour d'horizon nous amène à dire que l'évaluation se positionne comme une partie importante dans toute activité scripturale. Omniprésente durant l'année scolaire, elle se présente selon trois types: diagnostique, formatif et sommatif. Chacune de ces évaluations intervient à un moment donné du cursus pour remplir respectivement une fonction : prédictive, régulatrice ou certificative. Pour ce qui est de son apport à l'écriture, nous avons évoqué d'abord, les travaux du groupe EVA. Fondé sur un ensemble de critères, le modèle de l'évaluation critériée facilite la tâche de l'enseignant dans sa pratique d'évaluation. Néanmoins, il a été remis en question par Daniel Bucheton et Jean-Charles Chabanne. Ces derniers reprochent d'une part, sa centration excessive sur le texte achevé au détriment de l'activité du scripteur. Et d'autre part, son caractère très techniciste où seuls les bons élèves peuvent s'en servir. Ces auteurs proposent leur modèle nommé « *sujet écrivain* ». Il est basé sur deux principes fondamentaux: accompagner l'élève dans son écriture à travers une analyse contrastive de ses réécritures produites dans des contextes différents et lui faire

apprendre les activités de langue en situation et d'une façon implicite. Par ailleurs, toute production doit être remise à l'enseignant pour l'évaluer. Cette évaluation doit être traduite par des annotations, le cas échéant, une note accompagnée d'annotations pour aider l'apprenant à progresser en connaissant ses lacunes et ses réussites. Ainsi conçue, « *Evaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen* », (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 219) afin de permettre à l'apprenant de « *poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions* », (J-P.Cuq et I.Gruca, 2005 : 218).

## **EN GUISE DE SYNTHÈSE**

Dans cette partie, qui relevait du cadrage théorique, nous avons essayé à travers quatre chapitres de serrer au près l'activité scripturale. Pour ce faire, nous avons consacré le premier chapitre à la question de l'écriture dans sa globalité. Différentes acceptions ont été présentées ainsi que ses spécificités par opposition à l'oral et son apprentissage. A son terme, nous l'avons présentée sous un angle psychocognitif où elle n'est plus appréhendée en tant que produit mais plutôt comme un ensemble de trois processus : planification, mise en texte, révision. Ce nouveau modèle a le mérite d'un côté d'analyser les processus mentaux et les manières de faire des scripteurs et de l'autre, d'intégrer la composante de la révision.

De surcroît, tout écrit fait l'objet de réécriture même mentalement comme le confirme Oriol Boyer, c'est pourquoi nous avons souligné la place de la réécriture dans l'écriture tout en insistant sur la distinction réécriture / correction d'une part, et réécriture / reformulation de l'autre. Dans le cadre de la psychologie cognitive, plusieurs modèles se succèdent depuis les années 1980. Bereiter et Scardamalia ont proposé, eux, la procédure CDO. Cette dernière se déclenche chez l'apprenant dès l'apparition d'un écart entre deux représentations : l'une du texte produit et l'autre celle stockée en mémoire à long terme. Par ailleurs, la question des problèmes

d'apprentissage a été explicitée par ces deux chercheurs qui insistent sur l'opposition expert / novice. Ainsi, si le novice ne parvient pas à réviser le texte dans sa globalité, l'expert le fait tout en prenant en compte son destinataire. D'un point de vue génétique, le brouillon sert de sésame pour dédramatiser l'acte scriptural. En ce sens et grâce à la genèse des textes chez les écrivains, l'apprenant se rend compte que tout écrit, quel que soit son scripteur, occasionne : ratures, détours, retours et fourvoiements. Toute sorte de réécriture se voit à travers quatre opérations : ajout, remplacement, suppression et déplacement. Mais si le brouillon ne peut pas donner le moment exact où le changement surgit et dans quel but, une réécriture collaborative peut le permettre.

Ainsi, contrairement aux habitudes d'écrire seul un texte, la rédaction conversationnelle permet de le faire à plusieurs. Nous avons tenté de définir ce que c'est un travail collaboratif, ses principes de fonctionnement dont les principaux sont l'esprit d'équipe et l'interdépendance positive. Nous avons également cité les avantages de la rédaction collaborative tant pour les chercheurs que pour les apprenants. Les différents rôles des membres dans un groupe ont été aussi mis en œuvre ainsi que les types de leadership existants. Et nous avons conclu ce chapitre par les principes d'analyse des interactions verbales selon Kramsch (tours de parole, thèmes de discours et tâches communicatives).

Le dernier chapitre essaye de cerner le rôle de l'évaluation dans l'acquisition de l'écriture. Après l'avoir définie et cité ses types et ses fonctions, nous avons évoqué le modèle critérié servant de repère pour l'enseignant et l'élève. Or, Bucheton et Chabanne affirment que ce modèle ne peut aider que les élèves de niveau avancé alors que ceux qui en ont besoin le plus ne peuvent plus s'en servir car il est très techniciste. Pour eux, il faut s'intéresser davantage à l'activité du scripteur. Ils incitent à apprendre l'écriture en situation et non à partir d'activités mécaniques et ce à travers l'analyse de versions réalisées dans des contextes différents. La manière de traduire cette évaluation a également un impact sur l'apprentissage de l'écriture. L'enseignant doit accompagner la note attribuée par

des annotations portant aussi bien sur les points d'échec que sur les points de réussite afin d'encourager l'apprenant à relancer l'écriture.

Si cette première partie présente l'écriture d'un point de vue théorique, la partie suivante l'examine sous un angle scolaire et pratique.



## **PARTIE II**

**Contextualisation,  
démarche et résultats de  
la recherche**

# **CHAPITRE I**

**L'écrit dans le cycle moyen**

## **Introduction**

Avant de passer à l'analyse des données recueillies et afin de mieux entreprendre cette recherche nous avons opté pour une première analyse descriptive dans laquelle nous présentons l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite dans le cycle moyen.

En nous basant sur les instructions officielles et en nous référant aux manuels de français, nous allons essayer de donner des éléments de réponse à ses questions : Quels sont les objectifs fixés et les compétences assignées de l'enseignement du français au moyen ? Quelles sont les activités qui assurent d'atteindre ces objectifs escomptés ? Quelle place occupe l'expression écrite dans la séquence ? Et enfin, enseigne-t-on la réécriture dans nos classes ?

### **1. Les objectifs de l'enseignement du français au moyen**

L'enseignement du français, d'après les instructions officielles, a l'ambition de former l'apprenant en lui facilitant et l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Donc, cet enseignement a une finalité purement pragmatique : amener l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans différentes situations de communication.

Dans cette optique, et tenant compte du développement cognitif de l'élève et ses capacités intellectuelles, les objectifs des quatre ans ont été répartis selon trois paliers :

#### **1.1. En première année moyenne**

Il s'agit de permettre à l'élève de renforcer ses acquisitions du primaire par la mobilisation des actes de parole dans diverses situations de communication à travers la compréhension et la production de textes de type informatif, explicatif et prescriptif. D'où son appellation : palier d'Homogénéisation et d'Adaptation. Il convient de signaler que ces finalités concernent le manuel élaboré en 2010 qui est

venu substituer un autre dont les objectifs étaient différents parce qu'il ne s'agit pas de la même typologie textuelle. Les types de texte enseignés étaient : le narratif, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif.

### **1.2. En deuxième et troisième année moyenne**

Durant ces deux années, il est question de permettre à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes. Il est également nommé palier de Renforcement et d'Approfondissement.

### **1.3. En quatrième année moyenne**

Il s'agit de permettre à l'élève de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif. Bref, c'est en quatrième année que l'on s'intéresse à approfondir et développer les compétences afin d'assurer une meilleure orientation vers le secondaire. C'est pourquoi on l'appelle aussi : palier d'Approfondissement et d'Orientation. (Ministère de l'Education Nationale, 2010 : 6-7).

De tout ce qui précède, il ressort qu'au terme de ces quatre ans, l'élève doit devenir de plus en plus autonome dans l'utilisation de ses apprentissages à venir. Cette autonomie suppose une parfaite maîtrise de la langue orale et écrite. A l'encontre des objectifs tracés, les enseignants se plaignent toujours de l'expression écrite de leurs élèves et la considèrent comme la source de leur échec. Mais pourquoi constitue-t-elle un handicap ? Son enseignement n'est-il pas censé faciliter son apprentissage ? Occupe-t-elle la place qui lui faut dans la séquence ?

## **2. La place de la production écrite dans la séquence**

En partant de l'idée que seule une situation d'intégration va permettre le développement des compétences des élèves, l'expression écrite intervient en dernier lieu et se présente comme le couronnement de l'apprentissage où l'élève peut intégrer les acquis de la séquence. Ayant comme objectif la réintégration des connaissances acquises tout au long d'une séquence, la production écrite aide l'enseignant à revoir ses pratiques selon le degré d'acquisition de ses apprenants. Ainsi, elle constitue le noyau de la séquence et c'est elle qui permet de juger de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage.

Il est donc important de présenter les activités de la séquence pour voir comment elles introduisent l'expression écrite et rendent accessible son apprentissage.

## **2.1. Le déroulement de la séquence**

Le manuel scolaire de 4<sup>ème</sup>AM est subdivisé en trois projets. Chaque projet est réparti en trois séquences. Dans chacune il y a sept activités :

### **- Lecture**

Il s'agit d'un texte plus ou moins long tiré ou adapté des ouvrages. L'enseignement de cette activité encourage l'accès au sens des mots en contexte. Ainsi, tout texte peut être compris globalement, ce qui motive l'élève à lire des œuvres intégrales. Ces textes proposés annoncent les activités de langue de la séquence. Les questionnaires qui viennent directement après l'extrait s'organisent d'une manière graduelle des plus faciles aux plus complexes. Ils visent une exploitation des indices typographiques et linguistiques permettant une élaboration des significations tels que les connecteurs, les temps de conjugaison, les mots clés, ... Tous les extraits ont une visée argumentative qu'ils soient littéraires comme c'est le cas dans le 2<sup>ème</sup> et le 3<sup>ème</sup> projet ou non littéraires comme ceux du 1<sup>er</sup> projet. (Guide du professeur, 2006 : 38-39).

### **- Oral en images / en questions**

Ces activités se présentent sous forme d'images suivies d'un questionnaire qui oriente l'apprenant vers une meilleure expression. Elles visent à « *développer l'écoute, à apprendre aux élèves le respect du temps de parole accordé à chacun, à échanger des idées, à s'exprimer librement sur divers sujets* ». Ce type d'activité est d'une grande opportunité dans la mesure où il permet également de mémoriser des phrases correctes, raison pour laquelle l'enseignant doit veiller à son omniprésence dans toutes les autres rubriques. (Guide du professeur, 2006 : 40).

### **- Grammaire pour lire et écrire**

Comme le démontre son appellation, cette rubrique a comme objectif la maîtrise aussi bien de la compréhension que de l'expression écrite. Comme le souligne le Guide Du Professeur, l'enseignement d'une telle grammaire textuelle « *doit permettre l'amélioration de l'expression des élèves en les incitant à réfléchir au sens de leurs productions orales et écrites* », (Guide du professeur, 2006 : 41). Ainsi, la maîtrise de la production écrite est tributaire de l'assimilation de ces points de langue. Cette activité se déroule en trois temps :

- **Lis** : permet d'observer le texte et de développer une attitude métalinguistique.
- **Découvre** : à l'aide d'un questionnement, l'élève arrive à établir la situation d'énonciation d'abord pour découvrir ensuite le fait de langue en question. De ce fait, c'est l'élève qui construit son propre savoir et c'est à lui aussi de formuler la règle à retenir.
- **Retiens** : c'est une trace écrite à mémoriser sur le point de langue étudié, (Guide du professeur, 2006 : 41-42-43).

« *Tout cela permet d'aller vers l'écrit pour produire des textes variés à dominante argumentative* », (Ibid : 43).

### **" Je vais vers l'expression écrite "**

Au début, cette sous rubrique explique à l'apprenant les particularités du texte sur lequel il a travaillé pendant la séance de lecture. Au cours de la séquence, elle lui propose des activités de production variées, et ce, comme l'espère Le Guide du

Professeur, pour transférer et mobiliser immédiatement les savoirs et les savoir-faire acquis dans des situations nouvelles.

### **- Poésie**

Après avoir terminé les points de langue, l'apprenant se trouve face à un espace de distraction et de plaisir. Mais cela n'empêche pas que les poèmes sélectionnés répondent à un besoin instructif soit thématique comme le poème : "*La planète malade*" (p.35) faisant part d'une séquence intitulée "*La protection de la nature*", soit linguistique, comme c'est le cas des noms composés dans le poème "*Conversation*" (p.19).

### **- Evaluation**

Deux sortes d'évaluation sont proposées :

#### **a) L'évaluation formative**

Ce qui a attiré notre attention c'est que l'activité d'expression écrite est présente sous cette appellation. Ce choix n'est pas fortuit car nous savons que l'évaluation formative permet la régulation de l'apprentissage, l'analyse des acquis et des erreurs des apprenants. Cette activité s'organise autour d'une situation problème qui incite l'apprenant à écrire et qui porte sur un seul aspect à savoir : l'organisation d'un texte, trouver des idées pertinentes, proposer des exemples, sélectionner des arguments, compléter la suite d'un texte, ... Afin de dédramatiser l'écriture, l'apprenant est invité à lire un texte support ou contempler une image servant de base, à côté d'un ensemble de conseils, à l'exécution de la tâche scripturale. Elle est suivie d'une grille d'autoévaluation pour que l'apprenant sache faire le point sur ses productions. Les questions qui s'y trouvent sont basées sur un jugement dichotomique : oui / non ce qui facilite son utilisation.

#### **b) L'évaluation certificative**

Elle intervient à la fin de chaque projet sous forme d'une étude de texte. Elle est considérée comme une production complexe parce qu'elle vise une vérification des savoirs et savoir-faire vus tout au long d'un projet.

### **- Les outils méthodologiques**

Il s'agit de diverses fiches intégrées dans chaque séquence afin de renforcer les apprentissages. Elles visent à résumer le savoir-faire visé par l'enseignement / apprentissage. Leur objectif est d'amener l'apprenant petit à petit à l'autonomie.

### **- Le bon train de lecture**

Essentielle au développement du goût de la lecture, cette rubrique propose un long texte à lire au cours d'une séquence. Avec un fond jaune, on le reconnaît facilement. Le dernier extrait clôt la séquence avec un questionnaire destiné à la compréhension de ce texte. A cette fin, il est conseillé de " lancer un coup d'œil " sur ce questionnaire dès le premier extrait pour savoir ce qui est à rechercher.

Donc, l'expression écrite constitue l'avant dernier moment de la séquence en occupant la cinquième place. Cette place permet à l'élève de s'appuyer sur toutes les connaissances textuelles et linguistiques étudiées et de les réinvestir pour produire son texte. En ce sens, elle se présente comme un outil fiable d'évaluation du travail de l'enseignant et des apprentissages de l'enseigné, d'où sa dénomination : " Evaluation formative ".

Mais, est-ce que l'interaction et la complémentarité entre ces rubriques suffisent à elles seules à parvenir à une meilleure production ? Enseigne-t-on la réécriture à nos apprenants ?

## **3. La réécriture dans le cycle moyen**

« *Ecrire c'est réécrire* », (Document d'accompagnement, 2005 : 35). Cela suppose que ces deux notions coexistent et que l'une présuppose l'autre. Qu'en est-il pour le manuel de 4<sup>ème</sup> A.M ?

Ce que nous avons constaté est surprenant : la réécriture est quasiment absente, hormis les coins méthodologiques dans lesquels on donne les principes de la réécriture (p.52) ou plutôt les principes pour résumer un texte (p.92). Même les quelques questions de réduction ou de reformulation proposées s'adressent à la compréhension plus qu'à l'expression comme c'est le cas de réécrire un poème sous

forme d'un texte ponctué (p.133), sachant que les instructions officielles ont marqué l'opportunité d'une révision surtout orthographique :

*« La révision orthographique des textes produits par les élèves est le lieu privilégié du travail sur l'erreur. La construction et / ou l'utilisation d'une typologie d'erreur y est indispensable. Le codage des erreurs par l'enseignant, non plus en fonction du lieu mais en fonction de la nature de celles-ci, contraint l'élève à mettre en œuvre les stratégies adéquates »*, (Document d'accompagnement, 2005 : 47). Il s'ensuit que la révision préconisée par celles-ci se réduit à un traitement orthographique de bas niveau. Ce qui explique l'absence d'une véritable réécriture et incite les enseignants à se contenter d'une séance de compte rendu où ils tâchent de corriger une production exemple d'un élève.

#### **4. Les représentations des enseignants**

##### **L'analyse des données recueillies à partir du questionnaire**

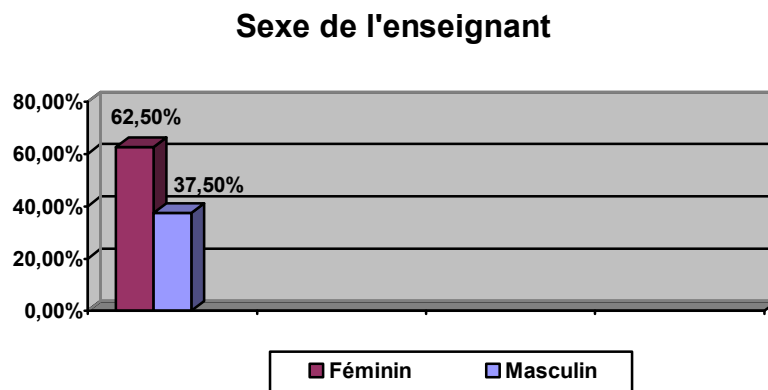
Dans l'intérêt de récolter les informations nécessaires sur les conditions, les difficultés et les pratiques de l'enseignement / apprentissage de l'écrit en 4<sup>ème</sup>AM, nous avons élaboré cet outil d'investigation. Destiné seulement aux enseignants de 4<sup>ème</sup> A.M, ce questionnaire se compose de deux parties : la première sert de fiche d'identité de l'enseignant interrogé. Quant à la deuxième partie, elle est constituée de 17 questions traitant la question de l'écriture / réécriture et regroupées ainsi :

- Les enseignants et leurs représentations vis-à-vis de l'écriture / réécriture.
- Difficultés liées à l'enseignement de l'écrit.
- Conditions et outils d'aide pour son enseignement.
- Les enseignants et leurs pratiques et manières de faire.

Afin de mettre en évidence les réponses aux questions posées, nous avons opté pour les présenter sous forme de graphiques.

##### **4.1. Présentation de l'échantillon**

Notre échantillon est composé de 16 enseignants. Il n'est pas trivial de noter que notre enquête concerne seulement les enseignants qui prennent en charge les 4<sup>ème</sup> A.M et ceux leur ayant déjà enseigné les années précédentes. Ceux-ci proviennent des collèges d'El Harrouch : Saboua Mohamed, 1<sup>er</sup> Novembre, Khanchoul & Bardoudi et Ibn Zeïdoun. Ils ont une moyenne d'âge de 43 ans. Les hommes sont moins nombreux que les femmes. Ils constituent seulement 37.5% alors que les femmes représentent 62.5% de l'ensemble des enseignants interrogés.



## 4.2. Les enseignants et leurs représentations vis-à-vis de l'écrit

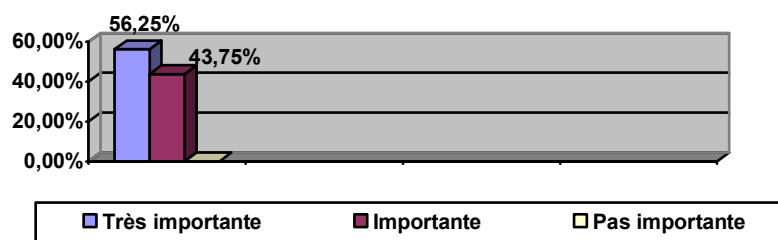
Sur ce point, nous avons posé cinq questions qui tentent de nous renseigner sur les opinions qu'ont les enseignants sur l'écriture / réécriture :

- 2.1. L'importance allouée à la réussite de l'expression écrite.
- 2.2. Ce que signifie écrire pour eux.
- 2.3. Le rôle de la réécriture dans la perfection de l'écrit.
- 2.4. Leurs attitudes vis-à-vis du brouillon.

### 4.2.1. L'importance allouée à l'expression écrite

Les enseignants s'accordent sur l'importance de la réussite en expression écrite dans leur enseignement. Ainsi, 56.25% d'eux la considèrent comme étant très importante et 43.75% la trouvent importante.

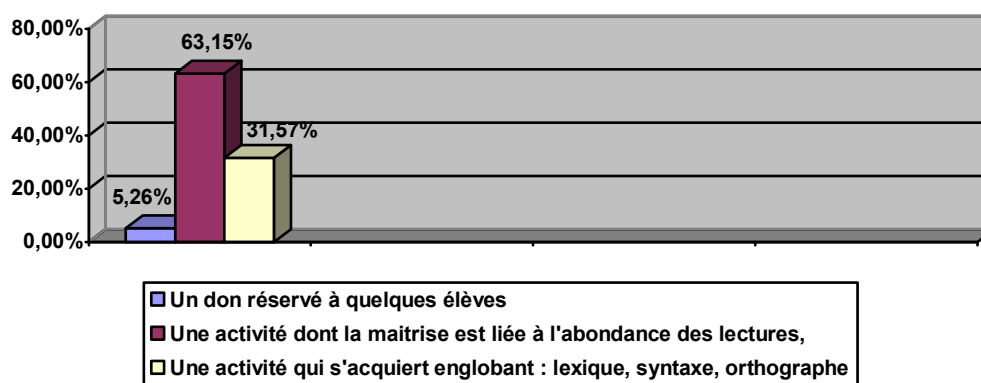
### La réussite d'un élève en expression écrite vous paraît :



#### 4.2.2. Ce que signifie écrire pour eux

A la question concernant la signification qu'ils attribuent à l'écrit, la majorité des enseignants répondent qu'il s'agit d'une activité dont la maîtrise est liée à l'abondance des lectures, soit 63.15%. Alors que pour 31.57% parmi eux, l'écriture se présente comme une activité qui s'acquiert englobant : lexique, syntaxe, orthographe. Parallèlement, une infime minorité, 5.26% pense que c'est un don réservé à quelques élèves.

### Selon vous, écrire est :

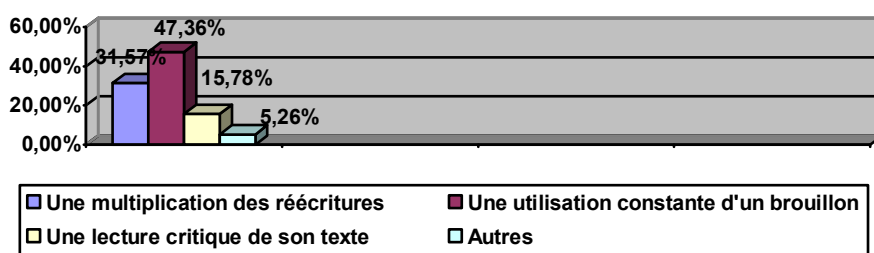


#### 4.2.3. Le rôle de la réécriture dans la perfection de l'écrit

Selon les réponses obtenues, améliorer son écrit nécessite pour presque la moitié (47.36%) une utilisation constante d'un brouillon et pour un nombre non négligeable d'entre eux (31.57%) une multiplication des réécritures. La réponse, «

une lecture critique de son texte », n'a recueilli qu'un faible pourcentage (15.78%). Il reste une petite minorité (5.26%) qui choisit la case « Autres » pour insister sur l'effet de la lecture courante des livres extrascolaires.

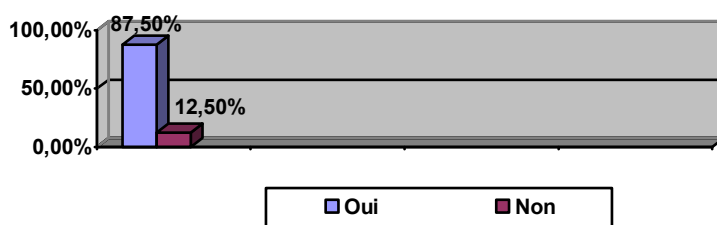
#### Perfectionner son écrit nécessite :



#### 4.2.4. Leurs attitudes vis-à-vis du brouillon

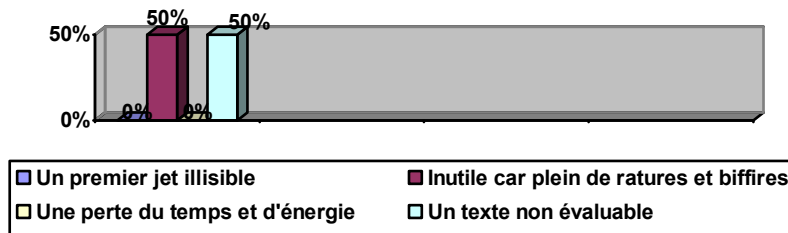
Sur ce point, nous avons posé une question à deux volets. Le premier porte sur l'utilité du brouillon en tant que support didactique et le second concerne les représentations de ceux qui le conçoivent négativement. D'après les réponses données, le brouillon est perçu positivement par la majorité, soit 87.5% des enseignants affirment la possibilité de s'en servir face à une minorité, soit 12.5% qui avoue son inutilité.

#### A votre avis, le brouillon peut-il constituer un support didactique ?



50% de ces derniers imputent la cause à son statut non officiel : texte non évaluable alors que les 50% restants le voient ainsi car il est plein de ratures et de biffures.

**Si "non" est-ce parce que vous le considérez  
comme :**



### 4.3. Difficultés liées à son enseignement

Nous avons consacré deux questions à ce point et ce afin d'élucider le degré de difficultés éprouvées par les enseignants en la matière tout en soulignant ces problèmes.

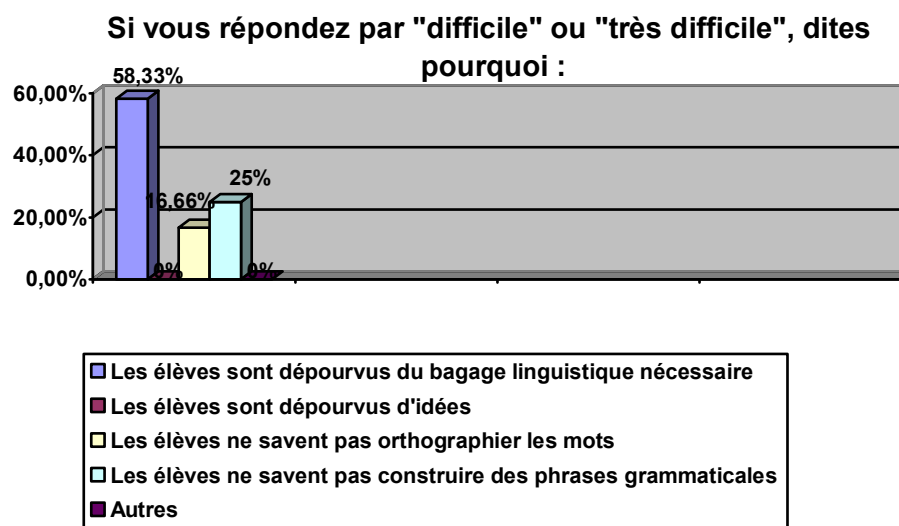
S'agissant du degré de difficulté, un accord ratifié par tous les enseignants sollicités sur la difficulté d'enseigner l'expression écrite. Ainsi 68.75% d'entre eux le considèrent comme difficile et 31.25% le trouvent comme très difficile.

**D'après vous, enseigner l'expression écrite  
est :**



En ce qui a trait aux raisons pour lesquelles ils trouvent difficile son enseignement, les réponses sont mitigées. Plus que la moitié des enseignants, soit 58.33% pensent que les élèves sont dépourvus du bagage linguistique nécessaire pour écrire. Pour le quart d'entre eux (25%), le problème réside dans la non maîtrise des règles morphosyntaxiques ce qui nous fait face à des phrases agrammaticales. Il reste une minorité (16.66%) qui impute la cause aux problèmes

d'orthographe. A noter qu'aucun enseignant n'a cité l'absence de connaissances thématiques et le manque d'idées parmi ces problèmes.



#### 4.4. Conditions et outils d'aide pour son enseignement

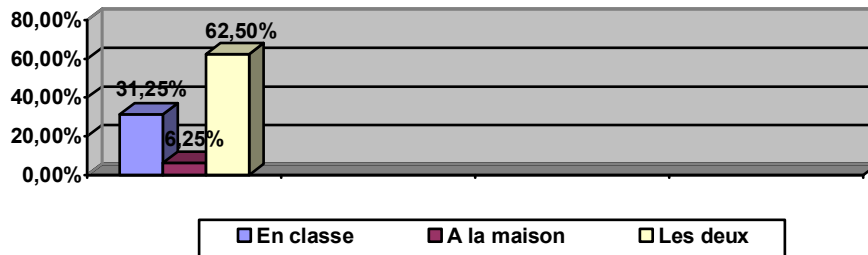
Trois questions nous permettent de recueillir des informations sur les outils disponibles et les conditions de l'enseignement de l'écrit. Ces questions sont en relation avec :

- Le lieu de la rédaction.
- La méthode privilégiée pour faire écrire.
- L'enjeu du manuel.

##### 4.4.1. Le lieu de la rédaction

La majorité des enseignants interrogés (62.5%) déclarent choisir tantôt la classe, tantôt la maison pour faire rédiger les élèves. D'autres préfèrent la classe par 31.25% alors qu'un faible pourcentage, soit 6.25% opte pour la maison.

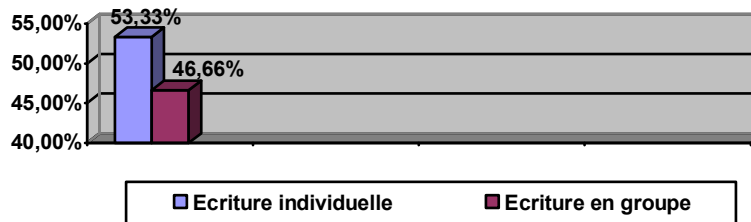
### Vos élèves rédigent leurs textes :



### 4.4.2. La méthode privilégiée pour faire écrire

Quant à la méthode préférée par les enseignants, 53.33% d'eux font rédiger les élèves individuellement. Parallèlement, l'écriture en groupe recueille un pourcentage non négligeable par 46.66%. A signaler qu'une enseignante n'a pas répondu à cette question puisqu'elle a choisi la maison comme seul lieu de rédaction.

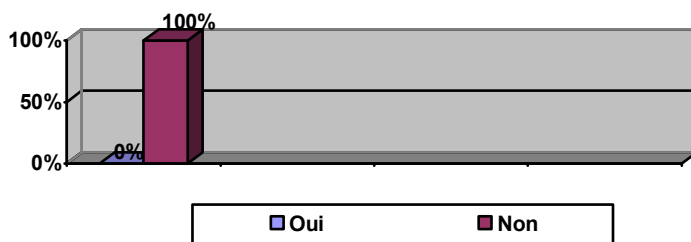
### Si vous optez pour la classe, quelle méthode préférez-vous ?



### 4.4.3. L'enjeu du manuel

En ce qui concerne l'utilité du manuel dans l'enseignement de l'écrit, toutes les réponses (100%) sont unanimes : « le manuel n'assure pas un meilleur enseignement de cette activité ».

### Le manuel assure-t-il un meilleur enseignement de cette activité ?



#### 4.5. Les manières de faire des enseignants en la matière

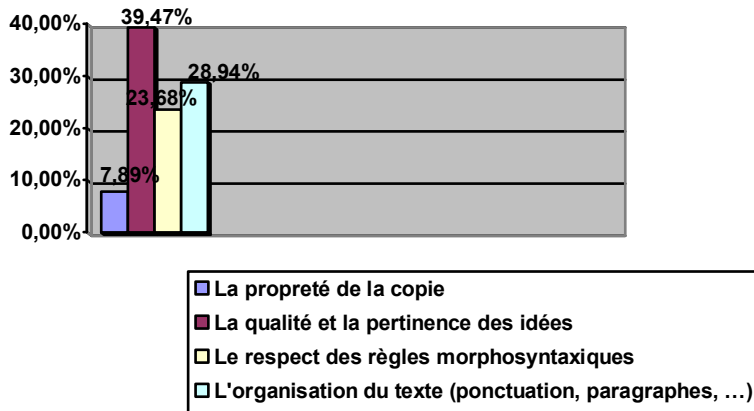
Sept questions demandent aux enseignants d'explicitier leurs pratiques en matière de réécriture. Elles sont relatives aux :

- Critères et façons d'évaluation.
- Objectifs et modes de correction.
- Types de réécriture pratiquée en classe.

##### 4.5.1. Critères et façons d'évaluation

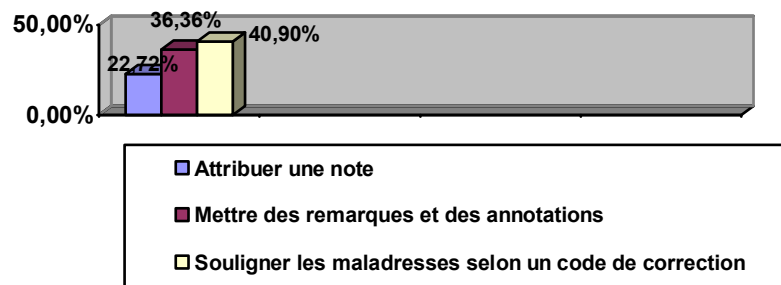
Les enseignants étaient invités d'abord à éclaircir les critères qu'ils prennent en compte le plus lors de l'évaluation de l'écrit, pour ensuite nous dire comment mettre au point cette évaluation. Pour ce qui est des aspects préférés, les enseignants prennent en considération plus d'un. La pertinence des idées récolte le plus grand pourcentage par 39.47%. Par ailleurs, si le respect de règles morphosyntaxiques n'a recueilli que 23.68%, l'organisation matérielle, quant à elle, représente 28.94% de la totalité des réponses données. En revanche, la propreté de la copie semble susciter moins d'intérêt parce qu'elle ne constitue qu'un infime pourcentage (7.89%).

### Qu'est-ce que vous prenez en compte le plus lorsque vous évaluez ?



Concernant la procédure à laquelle les enseignants font recours pour informer leurs élèves de leur réussite ou leur échec, 40.90% d'entre eux optent pour le code de correction, alors que 36.36% de ceux-ci déclarent mettre des remarques et des annotations. Les autres, soit 22.72% affirment attribuer une note.

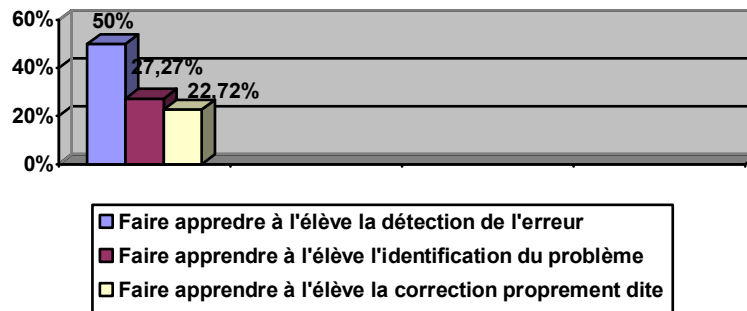
### Quelle procédure privilégiez-vous dans l'évaluation?



#### 4.5.2. Objectifs et modes de correction

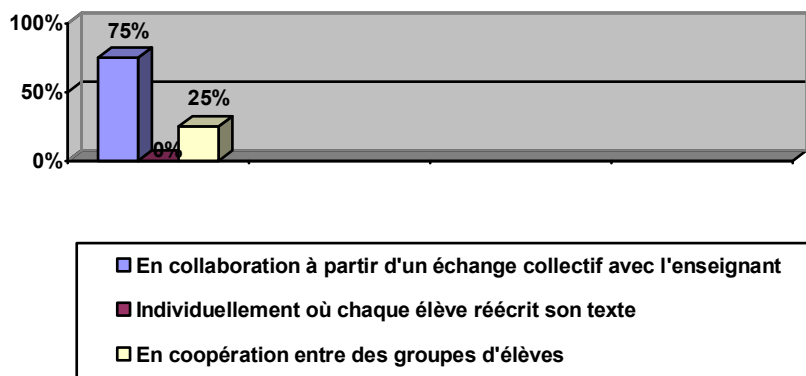
A la question des objectifs assignés à la correction de l'écrit, la moitié des réponses (50%) voient en la séance du compte rendu le lieu d'enseignement à l'élève de la détection de l'erreur. L'identification du problème intervient en deuxième position par 27.27% alors que les 22.72% restants la consacrent à l'apprentissage du redressement proprement dit.

### Quel objectif assignez-vous à la séance du compte rendu ?



A la question relative au déroulement de la correction, les réponses sont majoritairement pour l'échange collectif avec l'enseignant, soit 75%. Le quart (25%) qui reste affirme qu'elle se fait entre des groupes d'élèves. Pour ce qui est de la réécriture individuelle, nous n'avons noté aucune réponse.

### La séance du compte rendu est faite :



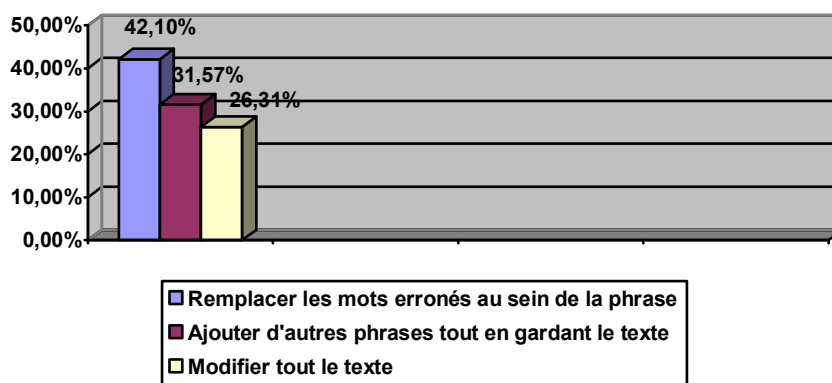
#### 4.5.3. Types de réécriture pratiquée en classe

Deux questions permettent de mettre en exergue le type de réécriture exercé dans nos classes. La première cerne le niveau du traitement affecté par la correction. Et la deuxième est à deux volets, elle tente de nous informer sur les recommandations des enseignants après la remise de copies.

En ce qui concerne d'abord le type de réécriture pratiquée, les réponses collectées sont mitigées. 42.10% déclarent recourir à des substitutions locales au sein de la phrase. Certains préfèrent ajouter d'autres phrases tout en gardant le texte

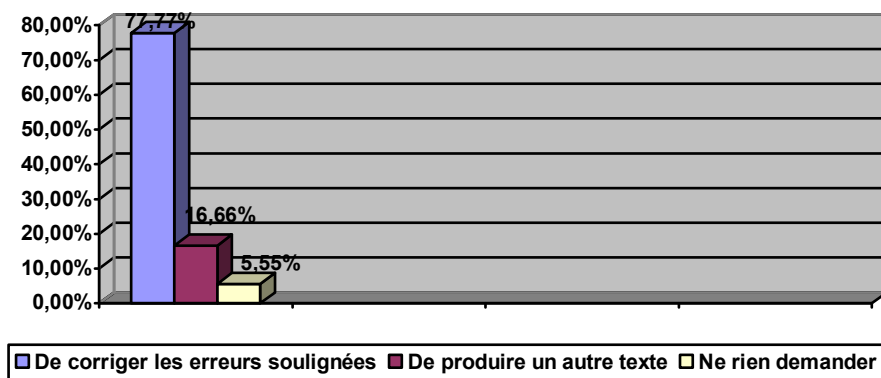
initial, soit 31.57%. Et il reste 26.31% procédant par dénaturation du texte en question.

### Quel niveau de traitement préférez-vous lors du compte rendu ?



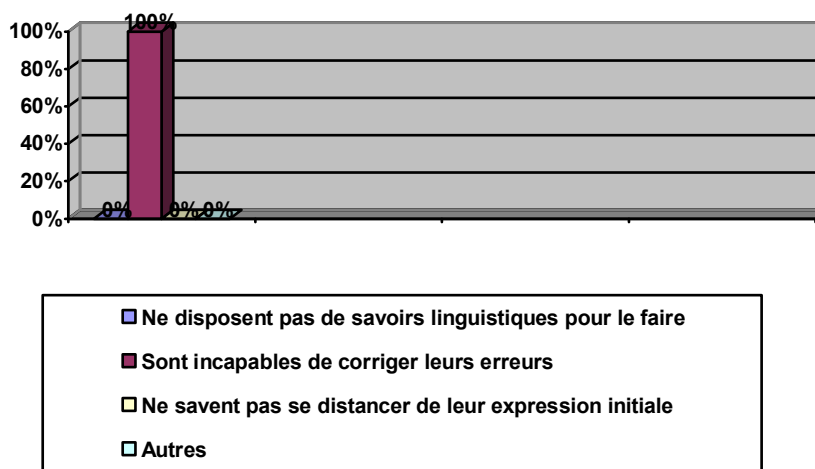
Quant aux suggestions préconisées après la remise de copies, la grande part des réponses, soit 77.77% concernent la correction normative des erreurs soulignées. S'agissant de la production d'une autre version, elle ne constitue que 16.66% seulement de l'ensemble des recommandations des enseignants. Parallèlement, il y a même une infime minorité qui avoue ne rien demander.

### Quand vous rendez les copies corrigées aux élèves, vous leur demandez :



Cette minorité procède de la sorte parce qu'elle pense que les élèves sont incapables de corriger les erreurs commises.

### Si vous choisissez "Ne rien demander", est-ce parce que vous pensez qu'ils :



### Synthèse des résultats

Les résultats obtenus dans le cadre de cette enquête ne représentent que l'avis d'un échantillon restreint et ne peuvent, par conséquent, contribuer à décrire qu'une part de la réalité. Tout d'abord, il n'est pas superflu de faire remarquer que l'enseignement des élèves de 4<sup>ème</sup>A.M est assigné à des enseignants chevronnés vu leur expérience professionnelle. Ceux-ci dans leur totalité perçoivent positivement la réussite d'un élève en expression écrite, les réponses varient entre importante et très importante. Pour le sens qu'ils attribuent à l'acte d'écrire, la plupart d'entre eux voient que c'est une activité dont la maîtrise est liée à l'abondance de lectures. Pour d'autres, c'est une activité qui réunit lexique, syntaxe et orthographe. Mais, ce qui est étonnant c'est qu'il y a une minorité ayant une conception complètement erronée car elle pense que c'est un don réservé à quelques élèves. Rendre meilleur son texte nécessite, d'après la majorité, une utilisation constante d'un brouillon. Certains trouvent dans la multiplication de réécritures la clé pour le faire, alors qu'une infime minorité opte pour la distanciation du texte source. Quant au brouillon, la quasi-totalité des enseignants affirme qu'il peut leur servir de support didactique face à une minorité qui le considère comme inutile car plein de ratures et biffures d'un côté et non évaluable de l'autre. Bien qu'ils se mettent d'accord

pour juger important sa réussite, les représentations que font les enseignants de l'acte d'écrire / réécrire sont différentes d'un enseignant à un autre.

Par ailleurs, tous ceux-ci trouvent difficile voire très difficile l'enseignement de l'expression écrite. Ils en imputent la cause au manque du bagage linguistique, puis à la non maîtrise des règles morphosyntaxiques et enfin aux problèmes d'orthographe. Les connaissances ne semblent pas constituer un problème car aucun enseignant ne les a choisies parmi les difficultés éprouvées.

En ce qui concerne le lieu préféré pour faire rédiger les élèves, les réponses oscillent entre la maison, la classe et les deux. Ceux ayant opté pour la classe choisissent tantôt la rédaction individuelle, tantôt l'écriture collaborative dans sa réalisation. Le manuel, le seul outil disponible aux enseignants s'avère inutile d'après toutes les réponses données.

En ce qui a trait à la pratique de la réécriture, l'unité privilégiée lors de l'évaluation, « qualité et pertinence des idées » ne se reflète pas dans les recommandations après la séance du compte rendu. De même, concernant la procédure adoptée pour traduire cette évaluation sur la copie de l'élève les réponses recueillies oscillent entre code de correction, annotations et note respectivement. Ce qui est surprenant, c'est qu'il y a encore des enseignants qui continuent à attribuer des notes à l'expression écrite : Quel gain pour l'élève ? En parlant des objectifs de la séance du compte rendu la majorité des enseignants affirment qu'ils lui assignent et la détection et l'identification et le redressement proprement dit. Cependant, ils ne veillent pas à vérifier l'atteinte de ces objectifs ultérieurement car la majorité se contentent de demander des corrections locales au sein de la phrase sans suivi. D'autre part, les enseignants qui ont été pour la rédaction coopérative, se montrent sceptiques à l'égard de la réécriture collaborative, seul le quart y procèdent. En revanche, les deux tiers d'entre eux affirment faire au tableau le travail à partir d'un échange collectif avec les élèves. Ce travail se limite dans la plupart des cas à des traitements normatifs dont seuls les élèves avancés peuvent tirer profit. La réécriture ne se produit que par le tiers des enseignants lors du compte rendu, mais seulement la moitié de ce tiers recommande aux élèves de produire un autre texte.

## Conclusion

A l'issue de cette synthèse sur l'écrit dans le cycle moyen, il apparaît que la pédagogie du projet a le privilège d'inscrire l'enseignement dans une situation de communication réelle. Au terme d'une séquence, l'apprenant acquiert tous les outils de langue et toutes les connaissances qui lui permettent d'écrire un court texte cohérent et cohésif. L'expression écrite intervient parmi les dernières activités. Elle est considérée comme la séance qui englobe et intègre toutes les acquisitions de la séquence, ce qui fait d'elle, un outil fiable de diagnostic des processus d'enseignement / apprentissage.

A noter également, que la réécriture se réduit en une séance de compte rendu destinée à corriger les erreurs superficielles d'une expression modèle.

A notre sens, les résultats seraient encore meilleurs si on demande à chaque élève de réécrire son texte en suivant la procédure faite en classe, parce qu'à nos yeux et comme le souligne Chevalier Brigitte « *l'élève se souvient mieux du contenu des productions qu'il a réalisées que du contenu d'un cours. Une information traitée est, en effet, mieux assimilée qu'une information reçue* », (C.Brigitte, 1992 : 149). D'ailleurs, notre recherche va dans le même sens que cette réflexion.

# **CHAPITRE II**

**Éléments constitutifs du  
corpus et principes d'analyse**

## **Introduction**

L'objectif de notre travail est de cerner les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de réécriture. Pour ce faire, nous allons analyser les protocoles verbaux d'un groupe restreint d'élèves inscrits en 4<sup>ème</sup>AM. Dans ce chapitre, nous tâcherons de présenter les éléments qui composent notre corpus ainsi que les principes de son analyse.

### **1. Présentation du public**

Nous avons fait le choix d'une étude de cas. Il s'agit d'un groupe restreint de trois élèves de 4<sup>ème</sup>AM tous âgés de 16 ans issus du collège 1<sup>er</sup> Novembre d'El Harrouch. Le groupe en question se forme de deux filles, Abir et Wafa et d'un seul garçon, Moncef qui viennent de terminer leur 4<sup>ème</sup>AM. Abir est l'aînée d'une famille composée de cinq membres. Sa mère est enseignante d'anglais et son père est fonctionnaire étatique. En ce qui concerne Moncef, sa mère est psychologue et son père est enseignant de physique. Quant à Wafa, elle provient d'une modeste famille où le père est directeur de primaire alors que sa maman est femme au foyer. A signaler que Wafa et Moncef font partie de la même classe tandis que Abir vient d'une autre. En outre, nous avons essayé d'imiter la situation en classe par le fait de choisir un groupe de niveau hétérogène, d'après leurs enseignants et les notes obtenues en français. Ces élèves sont issus de l'école fondamentale c'est-à-dire qu'il s'agit de leur septième année d'apprentissage du français. A noter qu'ils n'ont commencé à écrire effectivement que lorsqu'arrivés en 2<sup>ème</sup>AM.

Dans le souci d'être le plus proche possible de la situation réelle, nous avons opté pour un enregistrement en salle de classe au cours de l'année mais plusieurs contraintes allaient à l'encontre. D'une part, parce que les élèves étaient pris tous les jours même le week-end et mardi après-midi. D'autre part, parce que les enregistrements faits lors des heures creuses se sont avérés inaudibles vu le bruit venant des autres classes. Ces contraintes nous ont poussée à attendre jusqu'à la fin d'année où toutes les circonstances seraient meilleures. De surcroît, comme les

représentations, selon les propres termes de Reuter « *peuvent constituer de véritables obstacles à la construction et à l'appropriation de savoirs* », (Y.Reuter, 2002 : 95), nous leur avons proposé un petit questionnaire. Est-ce que ce groupe se compose vraiment d'éléments de niveau hétérogène ? Ont-ils les mêmes difficultés ? Accordent-ils une importance à l'activité scripturale ? Forment-ils un groupe susceptible de mener à bien la tâche assignée ? tels sont nos questionnements.

## **Synthèse des résultats**

L'analyse et l'interprétation du questionnaire débouchent sur les résultats suivants : Wafa et Abir considèrent l'activité scripturale comme facile tandis que Moncef la trouve difficile. Toutefois, l'importance de la maîtrise de l'écrit est perçue positivement par tous les élèves. Ces derniers ont privilégié la maison pour produire leurs textes sans pour autant avoir fait des lectures préalables à l'exception de Wafa. Même s'il la considère comme difficile, Moncef, à l'encontre de Abir et Wafa, ne recourt pas à l'utilisation du dictionnaire lorsqu'il rédige. Quant au plan, il est perçu négativement par Moncef, Abir ne le fait que rarement et Wafa semble consciente de son bénéfice car elle le fait toujours. Pour ce qui est du brouillon, il est positivement perçu, tous les trois déclarent s'en servir toujours. Il en est de même pour la révision finale où les élèves affirment qu'elle constitue l'étape ultime de leur rédaction. Les difficultés éprouvées en la matière varient entre le manque d'expression chez Wafa et Abir et aux défaillances orthographiques chez Moncef.

Le niveau des membres de notre groupe semble hétérogène dans la mesure où ils n'ont ni les mêmes représentations ni le même type de difficultés.

## **2. Présentation du corpus**

A l'encontre des travaux qui se contentent d'analyser les copies comme le seul moyen d'investigation pour analyser l'activité de réécriture, nous avons choisi de travailler sur un double corpus. Le premier se compose de dialogues enregistrés lors d'une réécriture conversationnelle d'un texte argumentatif réalisée par trois

apprenants. Le second est formé de versions successives produites individuellement par chaque apprenant. Le choix de tel corpus répond à notre objectif qui rappelons-le consiste à identifier d'abord, les origines de difficultés de réécriture. Et de cerner ensuite, les différentes stratégies privilégiées par l'apprenant pour les résoudre. Les échanges enregistrés correspondent à une durée d'environ une heure et compte un total de 706 tours de parole. A part quelques passages inaudibles dûs à la voix basse des coscripteurs surtout lorsqu'ils abordent d'autres sujets, nous pouvons qualifier de bon notre enregistrement.

Quant aux conventions de transcription adoptées, nous avons essayé d'élaborer nos propres conventions en nous appuyant sur celles présentées par Annie Chalivet in R.Bouchard et al, 2005 : 278 et de Claire Blanche Benveniste in N.Cherrad, Mémoire de magister : 42-43.

- En ce qui concerne les élèves, ils sont désignés par leur initiale :

A : Abir.

M : Moncef.

W : Wafa.

G : Groupe.

Les prises de parole sont numérotées d'où l'existence d'un chiffre avant chaque initiale.

- Pour ce qui est des marques d'intonation et de pause, elles sont faites ainsi :

< : intonation descendante.

> : intonation montante.

: allongement.

// : pause très courte.

./ : pause moyenne.

/ / : pause longue.

- Difficultés d'écoute et autres sont marquées ainsi :

xxxx : passage inaudible ou incompréhensible.

/ : succession rapide de tours de parole.

Oui : les mots produits en même temps sont soulignés.

(ECRIT) les gestes et les comportements non verbaux sont mis entre parenthèses en majuscule.

[ha] : les énoncés produits en langue arabe sont mis entre crochets.

- Concernant les passages en langue arabe, nous avons utilisé l'alphabet phonétique international (l'API) pour leur transcription :

ا : a

ء : aɪ

ب : b

ت : t

ث : θ

ج : dʒ

ح : ħ

خ : x

د : d

ر : r

ز : z

س : s

ش : ʃ

ص : s<sup>ʕ</sup>

ط : t<sup>ʕ</sup>

ع : ʔ

ف : f

ق : q

ك : k

ل : l

م : m  
ن : n  
ه : h  
و : w  
ي : j

### **3. Présentation de l'expression à réécrire**

Il s'agit d'un court texte comptant environ 95 mots. C'est une expression d'un élève en difficulté. Le choix de cette production n'est pas hasardeux car il obéit à trois critères fondamentaux :

D'abord, sur le plan textuel, il nous a paru que c'est une expression qui présente des réussites. Ainsi, les différents retraits mis en œuvre par son rédacteur rendent évidente la charpente argumentative : titre, thèse, antithèse, conclusion. Ensuite, sur le plan formel, grâce à son écriture lisible les membres de groupe ne vont pas éprouver de grandes difficultés lors de son oralisation.

Enfin, c'est une expression qui donne à lire des transgressions de toutes sortes : orthographiques, syntaxiques, sémantiques,... Cette variété, à nos yeux, permet de construire un corpus riche dans la mesure où les discussions des corédacteurs vont atteindre tous les aspects de la langue.

### **4. Présentation des étapes de l'expérimentation**

#### **4.1. Le sujet de la rédaction**

Le sujet à traiter se présente comme la simulation d'une situation vraisemblable. Il s'agit de rédiger un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients du sport. Ce thème nous a semblé peu contraignant parce qu'il intéresse nos élèves en tant qu'adolescents d'une part, et il coïncide avec la participation de l'équipe nationale dans la coupe du monde de l'autre. Le sujet se présente, donc, de la manière suivante :

« Ton frère veut s'inscrire dans un club sportif mais son ami n'est pas tout à fait d'accord avec lui. Rédige un texte argumentatif dans lequel tu manifestes les arguments de ton frère et ceux avancés par son ami ».

*Les consignes à suivre :*

- *Respecte le plan d'un texte argumentatif.*
- *Appuie la thèse et l'antithèse par au moins deux arguments chacune.*
- *Utilise les articulateurs logiques pour organiser tes idées.*

## **4.2. Les étapes de l'expérimentation**

L'expérimentation s'est déroulée en salle de classe vers la fin de juin. Elle s'est faite en trois étapes :

- Durant la première séance, dix élèves ont participé à l'expérimentation. Ils ont été sélectionnés par leurs enseignants. Il s'agit de trois garçons et sept filles dont le niveau varie entre très bon, bon et faible. Nous les avons invités, en premier lieu, à discuter rapidement sur le thème du sport. Cette discussion permet d'activer leurs informations et sert à éviter toute sorte de blocage.

En deuxième lieu, nous leur avons demandé de rédiger un texte argumentatif sur le sujet débattu.

- Durant la deuxième séance, trois apprenants seulement ont été retenus pour accomplir la tâche suivante. Elle consiste à réécrire un texte autre que le leur. Le texte d'un autre motive les élèves et leur procure le plaisir de corriger les erreurs d'un autre. Leur conversation a été enregistrée et transcrite dans une étape ultérieure ce qui constitue notre corpus. Une réécriture individuelle a suivi cette réécriture collaborative où chaque apprenant était invité à réécrire son propre texte.

## **5. Les principes d'analyse du corpus**

Pour analyser notre corpus, nous nous sommes inspirée des travaux de Pascaline Bois (1998) et de Claire Kramsch (1984) quant à l'analyse quantitative.

Pour ce qui est de l'analyse qualitative, nous nous sommes référée à la procédure CDO de Bereiter et Scardamalia (1987) et aux travaux de Claudine Fabre Cols (2002). Donc, nous avons retenu deux principes d'analyse : quantitative et qualitative.

### 5.1. L'analyse quantitative

A travers une telle sorte d'analyse, nous allons observer le fonctionnement du groupe et la participation de chaque apprenant dans la conversation. Pour ce, nous allons compter les prises de parole de chaque élève afin de les comparer avec les autres dans une première phase. Puis répartir ces interventions selon les thèmes de discours. Cette analyse vise l'évaluation de l'efficacité des interventions de tous les membres de groupe.

Nous avons distingué quatre catégories d'interventions :

- Celles concernant **la tâche de réécriture** : à savoir que nous avons pris en considération les hésitations avec les modifications effectives. Citons l'extrait suivant pour illustrer cette catégorie :

*11 W : on va le garder on va le garder*

*12 M : le garder (INTERJECTION)*

*13 A : le changer*

*14 M : on peut ajouter ./ deux points < ./ les bienfaits et les méfaits*

*15 A : les bienfaits et*

*16 W : les bienfaits et les méfaits le sport les bienfaits et les méfaits /*

- Celles correspondant à **la gestion du groupe**. Nous parlons ici des différentes sollicitations d'intervention tels que : solliciter directement un élève ou demander son avis sur une question. Cela permet de réguler le cheminement du travail. Comme c'est le cas des Tdp suivants :

*4 A : on le garde ? /*

*6 A : [okteb]<*

35 A : *c'est sûr ?*

386 W : *[kifeh nqulu d'abord w mbaʔd] enfin*

566 W : (RIRE) *[mela waʃ nqulu ?] / . /*

- Quant aux **activités extratextuelles**, nous avons relevé toutes les interventions concernant des sujets externes à la rédaction. Comme par exemple :

232 W : *[dit 15 flʔarbiʒa f] l'anglais [dit] 19*

233 A : *[19.5 anaja] /*

234 W : *[dabartiha]<*

235 M : *[friʒadʕiʒat dit 18] jamais [ditha]*

236 A : *[ana 19]*

237 W : *[17 anaja ħna raħatena f]*

- La dernière catégorie sous-tend toutes les prises de parole relevant **des consensus**. A titre d'exemple :

25 A : *oui*

36 W : *mhm (OUI)*

62 M : *[ha] (OUI)*

492 A : *[hih]*

556 M : *ah [sʕaħ welah sʕaħ]*

## 5.2. L'analyse qualitative

Suite à cette analyse quantitative, nous étudierons sous l'optique d'une analyse qualitative, les sous-processus de la réécriture. Pour ce, nous avons opté pour le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) et les travaux de Claudine Fabre Cols (2002). A notre sens, la procédure CDO de ces chercheurs incarne la situation réelle. D'une part, elle est récursive et interdépendante. De l'autre, elle peut déboucher sur deux fins : résoudre le problème détecté ou ne rien faire. Cette

procédure se résume en trois phases successives et disjointes : comparaison, diagnostic et exécution d'une modification. A travers cette analyse, nous tâcherons de décrire les différents sous-processus de la réécriture.

Nous nous inspirons, également, des travaux de Claudine Fabre Cols (2002) dans le but de montrer l'opération privilégiée par nos élèves ainsi que celle qui leur pose problème. Pour ce, nous procédons par un traitement statistique des opérations de la réécriture.

## **Conclusion**

Bref, pour atteindre notre objectif, nous avons adopté une méthode double : analytique et descriptive. Rappelons qu'il est question de cerner les difficultés de la réécriture et les stratégies employées pour les résoudre. D'où, le choix de notre corpus : enregistrement d'une réécriture conversationnelle d'un groupe d'apprenants. De surcroît, grâce aux travaux de la psychologie cognitive et de linguistique textuelle, l'intérêt des chercheurs s'est déplacé vers les processus en jeu et la genèse du texte. D'ailleurs, notre travail s'inscrit dans cette nouvelle orientation. Il ne s'agit donc pas d'analyser la réécriture en tant que produit final mais nous nous focalisons sur les processus qui y président. Sans doute, l'analyse des produits comme seul outil d'investigation ne manque-t-elle pas d'attraits. Mais, il est certain qu'une autre portée sur les processus mentaux sera privilégiée car elle révèle les stratégies d'apprentissage mises au point.

# **CHAPITRE III**

## **Analyse et interprétation des données recueillies**

## **Introduction**

Notre analyse se répartit en cinq phases. Dans la première, nous nous focalisons sur le fonctionnement du groupe et les facteurs qui entrent en jeu. La deuxième concerne plutôt la description des processus de réécriture qui sont en relation avec les trois processus : comparaison, diagnostic et exécution d'une modification. Pour ce qui est de la troisième phase, il s'agit d'analyser le fonctionnement des opérations de la réécriture à travers la réécriture collaborative. Comme quatrième phase, nous tâcherons de présenter les problèmes métalangagiers posés par cette tâche. Enfin, nous ferons une analyse comparative entre les copies des apprenants avant et après le travail collaboratif. Cette dernière nous permet de comparer, d'une part, les procédés utilisés par l'apprenant sur son propre texte vis-à-vis de ceux effectués sur celui d'un autre. Et d'autre part, d'évaluer l'impact du travail en groupe sur chaque élève. A noter que l'analyse de toutes ces phases sera illustrée par les tours de parole correspondants (désormais tdp).

### **1. Evaluation du fonctionnement du groupe**

Nous avons opté pour une analyse quantitative quant à l'évaluation du fonctionnement du groupe. Essentielle pour juger la pertinence de leurs interventions, seule une comptabilisation par thème permet d'évaluer l'efficacité de la participation de chaque apprenant. Donc, notre analyse porte sur les tours de parole (tdp) et les thèmes de discours.

#### **1.1. Selon les tours de parole**

Nous avons compté les prises de parole de chaque apprenant pour les comparer avec celles de ses coéquipiers.

Apprenants	Nbr de prises de parole	Pourcentage
Abir	221	31.57 %
Moncef	201	28.71 %
Wafa	277	39.57 %

### Interprétation des résultats

Le nombre et le pourcentage des tours de parole de chaque apprenant montre que la parole n'est pas prise d'une façon équitable. Ainsi, Wafa l'a prise 277 fois ce qui est l'équivalent de 39.57 % des interventions totales. Tandis que Moncef et Abir représentent presque le même nombre 201 et 221 et par conséquent, presque le même pourcentage par 28.71 % et 31.57 % respectivement. Mais la question sur laquelle on doit s'arrêter : ces résultats approximatifs concernant le fonctionnement du groupe sont-ils synonymes de l'efficacité de tous les membres du groupe ?

Pour répondre à cette question, nous devons analyser ces interventions selon les thèmes de discours.

#### 1.2. Selon les thèmes de discours

##### - Répartition des prises de parole de chaque apprenant selon les thèmes abordés

Nous avons réparti les interventions de chaque apprenant selon les quatre catégories figurées dans le tableau suivant et ce pour voir l'efficacité de chaque membre.

thèmes abordés apprenants	Réécriture	Gestion de groupe	Consensus	Activités extratextuelles
Abir	80.54%	11.31 %	4.52 %	3.61 %
Moncef	78.60 %	5.97 %	12.43%	2.98 %
Wafa	81.58 %	9.02%	6.13%	3.61 %

## **Interprétation des résultats**

Ce tableau nous permet d'affiner les résultats précédents. La répartition des tours de parole de chaque apprenant selon les thèmes de discours, permet d'aboutir aux résultats suivants :

Abir a contribué à la tâche de réécriture par un pourcentage de 80.54% et à la gestion de groupe par 11.31%, alors que les interventions relevant des sujets externes à l'écrit ne représentent que 3.61% et seulement 4.52% renvoient à de simples consensus. Quant à Moncef, il a participé par 78.60% à la réécriture du texte et il a géré le groupe par un pourcentage de 5.97%. En revanche, le taux de consensus est relativement élevé soit 12.43% de l'ensemble de ses prises de parole. Les activités extratextuelles ont été abordées par un pourcentage de 2.98%. A l'instar de Abir, Wafa représente presque les mêmes pourcentages par 81.58%, 9.02%, 6.13%, 3.61% respectivement pour la réécriture, la gestion de groupe, les consensus et les sujets extratextuels.

Comme premiers résultats, il nous paraît encore, que tous les membres de groupe ont veillé à la réalisation de la tâche de réécriture. Ainsi, plus de 75% des interventions chez les trois apprenants relève directement de la tâche à accomplir. Il en est de même, pour les sujets externes à la révision qui ne dépassent pas le 3% chez tous les membres de groupe. La part réduite de ce genre d'activités montre le caractère sérieux de la collaboration. Elle révèle également le sentiment de responsabilité de chaque apprenant pour la réussite de l'équipe. A souligner que nous avons recensé les modifications effectives ainsi que les tentatives et les hésitations.

### **- Comparaison des interventions des trois apprenants selon les thèmes abordés**

Afin de voir l'apprenant qui a participé le plus à la réalisation de la tâche, nous avons réparti les interventions relevant de chaque catégorie sur les trois apprenants. Les résultats obtenus sont affichés dans le tableau suivant :

thèmes abordés apprenants	Réécriture	Gestion de groupe	Consensus	Activités extratextuelles
Abir	31.67 %	40.32 %	19.23 %	33.33 %
Moncef	28.11 %	19.35 %	48.07 %	25 %
Wafa	40.21 %	40.32 %	32.69 %	41.66 %

### Interprétation des résultats

En ce qui concerne ce deuxième tableau, il met en évidence la différence entre les deux filles et Moncef. Ce dernier n'a contribué à la gestion de groupe que par 19.35%. Ce qui frappe aussi à l'écoute c'est le pourcentage élevé des consensus chez cet élève. Ce dernier n'hésite pas à éprouver son accord et ses appréciations notamment pour les propositions de Wafa.

#### Exemple :

66 M : ah [*s<sup>ʰ</sup>aħ hadi fɣol lwaħed*] /./

479 M : [*ha s<sup>ʰ</sup>aħ welah s<sup>ʰ</sup>aħ*]

556 M : ah [*s<sup>ʰ</sup>aħ welah s<sup>ʰ</sup>aħ*]

### Synthèse des résultats

Pendant ce travail collaboratif, Abir s'est montrée parfois dominante et s'est donnée le droit d'accepter ou de refuser les propositions de ses corédacteurs, et ce, parce qu'elle tient le pouvoir de la scripton. Les extraits suivants illustrent ce qui vient d'être dit :

#### Exemple 1 :

225 A : [*madernef*] par ailleurs

226 M : normalement [*hadi kamla tatʔamar /./ lwaħed taʔ /./ hadu*]

227 W : [naqadru nqulu] on peut compter sur lui /

228 A : [aha ndiru waħed] simple un argument simple ./ par  
ailleurs heu le sport heu nous fait respecter les règles du jeu ./

Exemple 2 :

258 A : [maha maf dorka ./ ndiruha ʔlaxar]

508 A : [xali] /

704 A : ah [zajda zajda manħotʔuheʃ]

Face à ces comportements, Wafa a été patiente et parfois même tenace pour imposer et redire les propositions rejetées par celle-ci :

276 W : [maha madamna qulna lehna] est une activité [hna nquluha  
tani]

559 W : [nxaliwha haka] mon frère> veut s'inscrire dans un club  
sportif> mais son ami lui empêche donc> ./ ils discutent  
sur euh euh ./

Moncef, quant à lui, a été un peu timide mais cela ne l'empêchait pas d'imposer son point de vue quoiqu'il soit erroné :

184 M : [wafi] un jeu [hadaha mafi] un jeu [mateɖʒiʃ] /

198 M : [ħotʔ ħaɖʒa] moyen [wela]

496 M : [besaħ aw jweli] témoignage [maf]

Parfois, Moncef et Abir se contentent d'observer Wafa travailler et même l'inciter à faire le travail à leur place. Ces exemples sont la preuve notamment de l'irresponsabilité de Moncef.

Exemple 1 :

360 A : car (INTERJECTION) [nbedluha] d'abord [ʔtini]

inconvenient [xlef ./ nħotuh <] (s'adresse à Wafa).

Cet exemple montre bien que le choix du verbe [ʔtini] et pas [ʔtiwni] n'est pas accidentel. Il explique le climat d'entente entre Wafa et Abir tandis que Moncef demeure un simple observateur.

C'est le même cas dans cet extrait où ils se sont mis en marge tout en étant satisfaits de voir Wafa formuler toute seule la conclusion :

Exemple 2 :

420 A : [*dorka*] ça y est [*dorka nmedu*] la conclusion

421 M : [*kima qatlek tʃajla hadik taʔ bekrij*]

422 W : *donc il faut pratiquer le sport et il faut savoir ././ que cette pratique doit être ././ équilibrée*

423 M : *mhm*

424 A : [*ha*]

## **Conclusion**

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté que la parole n'est pas prise de la même manière par les coscripteurs. De même, le nombre des interventions n'est pas forcément l'équivalent de l'efficacité dans la mesure où ils peuvent consister en de simples consensus.

Pendant ce travail collaboratif, Abir s'est montrée parfois dominante. Moncef a pris la parole presque au même titre que Abir mais un bon nombre de ses interventions restent des hésitations. Comme la plupart de ses interventions sont erronées, la triade ne les a pas retenues.

Bref, le climat de conciliation que nous découvrons en écoutant l'enregistrement recèle d'autres vérités. Ainsi, dans un groupe où le niveau des élèves est hétérogène, les moins habiles se soumettent aux choix des plus compétents. Cette soumission rend l'élève en difficulté de plus en plus passif et ne participe que rarement à l'activité en question.

Donc, il faut prendre en considération tous ces facteurs lorsqu'on demande à nos élèves de travailler en groupe.

## **2. Segmentation du corpus**

A notre sens, une telle segmentation mérite d'être soulignée en tant qu'elle apporte un éclairage sur les phases de réécriture. Le modèle que nous avons choisi est celui de Bereiter et Scardamalia 1987 CDO (comparaison, diagnostic, exécution d'une modification). Mais, comme ces phases sont interdépendantes et récursives, il nous a été délicat d'étudier l'une sans prendre en compte les autres. D'ailleurs, chaque modification a été le résultat de plusieurs reformulations. Il n'est pas trivial de noter que la triade, dans plusieurs occasions, ne s'efforce pas de donner la cause de l'erreur. C'est pourquoi nous nous contentons d'établir une analyse descriptive. En premier lieu, il est question de décrire le fonctionnement de ces trois sous-processus. En deuxième lieu, nous allons segmenter le corpus en différentes séquences. Chaque segment sert à identifier et décrire la reformulation d'une partie du texte depuis la détection du problème jusqu'à la mise en mots de la forme corrigée.

### **2.1. Selon les sous-processus**

Rappelons que nous avons opté pour la procédure CDO de Bereiter & Scardamalia impliquant trois composantes : la comparaison, le diagnostic et l'exécution d'une modification.

#### **2.1.1. La comparaison**

Elle consiste à comparer ce qui est inscrit par rapport à ce qui devrait l'être. Citons pour illustrer cette étape les tdp suivants :

Exemple 1 :

*74 M : les impirer [f] le para d'abord [waʃja hadi] tu vas ./.*

*un bien corps ./[welah] jamais [smaʔt biha]< (EN RIANT)*

Exemple 2 :

*80 M : un bien corps et une belle taille (LIT LA COPIE A REECRIRE) (passage occulté).*

*83 A : [ʃwija rakika]*

Exemple 3 :

*213 M : personnalité [katebha b] l'anglais*

A noter que la comparaison est omniprésente dans la révision de toutes les parties du texte. Elle se déclenche dès la détection d'une inadéquation.

### **2.1.2. Le diagnostic**

Après avoir détecté le problème, l'apprenant focalise son attention sur la détermination de sa cause. Comme par exemple :

Exemple 1 :

*60 M : [aha kima tħotʃ] plusieurs [aw tneħi] le DES [hadi ħotʃha fi balek]*

Exemple 2 :

*440 M : [esana esana] doit être équilibrée*

*441 W : [sʃiħa] équilibrée*

*442 M : [esana maʔraf elmuhim] doit être équilibrée*

*./normalement [teɖʒi] E R [lehna]*

*443 W : [kifeħ ?] > (COMMENT)*

*444 M : normalement [teɖʒi] E R [hna] /*

*445 A : [ħa ʔla xatar] deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif*

*446 W : équilibrée >[kima nqulek hna]doit être équilibrée [neħki ʔla] adjectif*

Le diagnostic n'est évoqué que lorsque la triade se met en désaccord sur une modification. Comme il peut déboucher ou non sur une modification effective.

### 2.1.3. L'opération d'une modification

Suite à l'opération de diagnostic, le réviseur doit choisir une stratégie de remédiation. On dispose pour ce faire de quatre opérations :

#### - Ajouter :

21 W : le sport est une chose est un chose / (LIT)

22 A : très important dans notre vie quotidienne (LIT)

24 M : une chose

25 A : oui

26 W : très importante

#### - Supprimer :

41 A : il a plusieurs des avantages ./ il a plusieurs avantages

587 M : [makalah] sur cette idée < [aj bajna beli >]

#### - Remplacer :

29 M : une chose doit devenir une **activité**

200 A : c'est un moyen pour passer le temps

201 W : oui c'est un **passe-temps** <

#### - Déplacer :

16 W : les bienfaits et les méfaits le sport les bienfaits et les  
méfaits /

18 A : les bienfaits et les méfaits **du sport** ./

Une analyse plus détaillée sur le fonctionnement de chaque opération sera mise au point dans le chapitre suivant.

## 2.2. Selon les séquences

Par ailleurs, notre corpus peut être décomposé en :

### 2.2.1. Réécriture du titre : Tdp 1 jusqu'à 19

Comme il n'est pas porteur d'une erreur, Wafa et Abir se sont mises d'accord pour le garder. En s'opposant à ses corédactrices, Moncef a voulu le changer. Là, il a attiré leur attention sur une idée intéressante : Le titre doit représenter le contenu du texte (7 M : *on ne peut pas garder ./le titre avant ./ de lire le texte ./parce que/* ). Après avoir terminé la lecture, il a proposé à l'instar de Abir un autre titre avant de choisir le sien.

### 2.2.2. Correction de l'introduction : Tdp 20 jusqu'à 39

Cette séquence consiste en des corrections de bas niveau concernant les mots erronés. Les coscripteurs ont remplacé le mot « chose » par « activité » puis ils ont accordé l'adjectif « important » avec son nom « activité ».

29 M : *une chose doit devenir une activité*

30 W : *mhm (OUI) une activité très importante ./ [haka ? <]*

### 2.2.3. Coreformulation de la thèse : Tdp 40 jusqu'à 74

La reformulation de la phrase qui annonce la thèse a été conçue par Abir comme la suite de l'introduction. Raison pour laquelle, elle a ajouté ce syntagme "et inconvénients" rejeté tout de suite par ses coéquipiers. Car d'après eux, ça concerne plutôt l'antithèse.

64 A : *il a plusieurs avantages et inconvénients (ECRIT)*

65 W : *[ħna ʔada neħkiw ʔ] les avantages /*

66 M : *ah [sʕaħ hadi fʔol lwaħed] ./*

### - Réinscription des arguments de la thèse après correction : Tdp 74 jusqu'à 256

#### - 1<sup>er</sup> argument : Tdp 74 jusqu'à 117

Moncef a remarqué déjà l'absence d'adéquation entre ce qui est écrit et ce qui devrait l'être (74 M : *passage occulté [waʃja hadi] tu vas ./ un bien corps ./[welah] jamais [smaʔt biha]<*) Puis il a pris en charge le travail de

reformulation en collaboration avec Wafa. Si la suite a été jugée par Wafa comme bonne (*[mliħ hadi]*), Abir la voit autrement (83 A : *[ŵija rakika]*). Ainsi, tous les membres du groupe ont contribué à la reformulation du 1<sup>er</sup> argument.

**- 2<sup>ème</sup> argument : Tdp 117 jusqu'à 162**

La coreformulation de cet argument a nécessité un grand effort de la part des coscripteurs. Vu la multiplication des dysfonctionnements, les propositions, elles aussi, étaient multiples : suppression de certains éléments, substitution d'autres. Avant de décider d'ajouter toute une proposition subordonnée de temps :

143 W : *mhm ./ [lameh esana] ./ [nqulu] ensuite quand on pratique le sport ./ on peut ./ on oublieras /*

**- 3<sup>ème</sup> argument : Tdp 163 jusqu'à 212 puis 218 jusqu'à 220**

Du fait qu'il détient la copie à réécrire, c'est Moncef qui chasse les erreurs le premier. Ainsi, il a pris l'initiative de remplacer l'articulateur « *enfin* » par « *en plus de ça* ». Alors que Wafa et Abir ont proposé d'autres. Après l'adhésion de ses coéquipiers, Abir inscrit son articulateur qui ne semble pas satisfaire Wafa ayant cru proposer le meilleur. (176 W : *en outre ?*) Le mot « *jeu* » a été le lieu d'une longue négociation. D'après Moncef, qui s'est montré tenace, ne peut être en aucun cas le substitut du « *sport* ». Pour mettre fin à ce conflit, Wafa propose « *pas-temps* » admis par les autres.

**- Séquence parallèle : Tdp 214 jusqu'à 217**

Des plaisanteries sur le mot « *personality* » inscrit en anglais.

**- Ajout d'un 4<sup>ème</sup> Argument : Tdp 221 jusqu'à 231 puis 238**

Dans le temps où Wafa s'est préoccupée de formuler la phrase qui sert de transition entre la thèse et l'antithèse, Abir sollicite ses collaborateurs sur la possibilité d'ajouter un autre argument pour. Cette proposition semble plaire à Moncef et Wafa. Cette dernière s'est mise donc à en élaborer un mais son idée a été rejetée par Abir sous prétexte qu'elle est complexe.

227 W : [naqadru nqulu] on peut compter sur lui /

228 A : [aha ndiru waħed] simple un argument simple ./ (passage occulté)

Bien qu'il ait entièrement élaboré par Abir, la mise en mots du 4<sup>ème</sup> argument subit des réajustements d'accord par Wafa.

246 W : les jeux individuels

247 A : mhm

248 W : [derti] 2 L

249 M : [ha] individuel 2 L

250 A : ah [haka] (LE PORTABLE DE M SONNE)

251 W : [lameh a Abir qalek hna] nous fait respecter les règles des jeux collectifs et individuels

252 A : les jeux tes jeux

253 W : [hih lamah tħot hadik aj] féminin [qasni] individuels un

seul L [waħda] L [waħda neħi] L [hadik w neħi] le E

[hadik neħi] le E [tħot'] L [waħda]

#### - Séquence parallèle : Tdp 232 jusqu'à 237

La triade évoque les résultats des examens. Les apprenants parlent des notes obtenues en anglais et mathématiques.

#### 2.2.4. Coreformulation de l'idée antithétique : Tdp 257 jusqu'à 357

Chacun des trois élèves commence à donner sa proposition tout en ignorant ce qui a été écrit sur la copie à réécrire. Abir l'a prise finalement et s'est mise à lire son contenu. Quant à Moncef, la répétition du mot « sport » l'a interpellé. Il a proposé un substitut accepté par Abir mais totalement rejeté par Wafa qui a réussi à imposer le sien. Leur longue négociation finit par garder la même idée de la phrase tout en changeant radicalement sa structure.

## 2.2.5. Correction et coreformulation des arguments contre : Tdp 344 jusqu'à 411

- **Remplacement du 1<sup>er</sup> argument contre : Tdp 344 jusqu'à 356**

Alors que Abir s'est préoccupée de la scription de l'antithèse, Wafa et Moncef ont déjà qualifié le 1<sup>er</sup> argument d'incompréhensible. A noter que la triade semble ignorer la forme présentative. Car il leur suffit d'ajouter la conjonction « *que* » pour la corriger.

347 M : [hadi baʔd tneħiha kamla ]

348 W : mhm (OUI)

- **Séquence parallèle : Tdp 349 et 359**

Des moqueries sur le sens et le style du 2<sup>ème</sup> argument :

349 M : [welah mataʔrafħata ./ t] traduit [fiha b lʔarbija]

350 W : [esana nqulek awalan w mina naħia]

- **Coreformulation d'un argument contre : Tdp 359 jusqu'à 365 puis 367 jusqu'à 382**

Abir a sollicité un autre inconvénient de Wafa. D'emblée, cette dernière lui en a donné un. Cet inconvénient a été le fruit d'une collaboration entre ces deux filles:

360 A : car (INTERJECTION) [nbedluha] d'abord [ʔtini]

inconvénient [xlef ./ nħotuh<]

362 W : il n elle nuit aux résultats scolaires

363 A : oui d'abord ./ d'abord

367 A : (passage occulré) aux résultats scolaires qui peut qui peut  
causer un échec

- **Séquence parallèle: Tdp 366 et 367**

Les corédacteurs parlent encore des notes des examens obtenues en langue arabe.

- **Remplacement du 2<sup>ème</sup> argument contre : Tdp 383 jusqu'à 410**

Sous prétexte qu'il représente la même idée du 1<sup>er</sup> argument, la triade a décidé de le substituer par un autre. Pour ce, Abir a commencé d'abord par changer l'articulateur (389 A : [*hna nbedlu*] d'abord [*li dernaha lazem ndiru*] d'une> part [*w mbaʔd hna*] d'autre> part /. /). Ensuite, comme toujours, Wafa a proposé un inconvénient accepté par Abir et Moncef.

- **Séquence parallèle : Tdp 411**

Wafa détend l'atmosphère (411 W : [*ħna dorka f*] la science au corps humain )

### **2.2.6. Coreformulation de la conclusion : Tdp 412 jusqu'à 455**

Pour Moncef, il faut ajouter un autre argument contre parce que selon lui deux inconvénients sont insuffisants. Au début, Wafa semble perdue et n'a pas compris à quel niveau étaient ses coéquipiers. Ensuite, Abir déclare qu'il s'agit de la conclusion. Là, Moncef l'a sollicité de Wafa. Sans tarder, celle-ci l'a prise en charge toute seule. Abir intervient pour changer l'articulateur et Moncef montre son insatisfaction d'un énoncé conclusif « *et ça c'est le but essentiel* ». La conclusion formulée éprouve la maîtrise de la superstructure textuelle du texte argumentatif consistant à adopter une idée où coexistent : thèse et antithèse.

### **2.2.7. Relecture du texte obtenu : Tdp 457 jusqu'à 460**

Suite à une demande de la part de Moncef, Wafa s'est mise à lire le texte réécrit à ses coéquipiers.

### **2.2.8. Décision de reformuler l'introduction : Tdp 460 jusqu'à 613**

La relecture faite débouche sur une deuxième réécriture cette fois ci partielle. Elle concerne seulement l'introduction. La triade s'est rendue compte qu'elle doit

réintégrer et réinterpréter les données de la consigne. Leur objectif est de donner l'impression qu'il s'agit d'une expression répondant à une situation problème. Si l'idée de la conclusion est une proposition de Wafa, l'introduction a été élaborée collaborativement et après de longues négociations. Alors que Abir se contente de reformuler la consigne, Wafa fait un grand effort de production. La consigne semble constituer une source de difficultés et sa compréhension s'est avérée problématique pour Abir.

488 A : [*besaħ hada aw maf aw > maf ħab juqni? s'aħbu qalek*]  
*rédige un texte argumentatif dans lequel tu manifestes  
 les arguments/*

Moncef quant à lui, n'a pas cessé de répéter qu'il devient un témoignage, ce qui démontre les faux pré requis de ce dernier. Ainsi, avant sa mise au point finale, l'introduction a subi plusieurs hésitations de modification.

- **Réinscription au propre : Tdp 597 jusqu'à 687**

Abir se charge d'écrire ; Wafa et Moncef lui dictent. Cette réinscription occasionne d'autres changements qui concernent surtout l'aspect matériel du texte. La révision effectuée est traversée par des remédiations tantôt linguistiques, tantôt sémantiques :

650 A : *devienne*

651 W : (*passage occulté*)[*lameh ħata ktubti*] devient [*kima hakik*]  
*devient> ./ devient>*

652 A : *devient (INTERJECTION)*

653 W : *E N T*

- **Séquence parallèle : Tdp 688 jusqu'à 690 puis tdp 693 jusqu'à 704**

Wafa et Abir parlent d'une voisine avant d'entamer une négociation sur la suppression de l'énoncé conclusif « *Et ça c'est le but essentiel* ».

## Conclusion

Il n'est évoqué que les grandes lignes des étapes de la réécriture parce que notre objectif est de décrire ce qui s'est passé et comment cela s'est déroulé. Une analyse approfondie viendra pour mettre en lumière les difficultés de différentes natures liées à l'acte de réécrire. Ces difficultés seront classées selon les variantes de réécriture.

### 3. Fonctionnement des opérations de la réécriture

Ce chapitre vient compléter le précédent. Ainsi et à travers une analyse qualitative du travail collaboratif, nous allons essayer de montrer l'apprenant travaille, réfléchit, hésite, essaie de réécrire,... Nous allons analyser d'abord, la fréquence de chaque opération, puis l'opération privilégiée pour chaque élève et enfin, le niveau affecté par ces opérations.

#### 3.1. Analyse des opérations de la réécriture

##### 3.1.1. Les opérations effectuées par tout le groupe

Comme première analyse, nous allons voir le procédé de modification préféré par nos apprenants. Ceci nous permet d'esquisser le portrait de notre groupe.

Variantes pourcentage	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement
(%) des changements.	48,55 %	38,40 %	11,59 %	1,44 %

#### Commentaire

Les résultats montrent que la triade privilégie l'opération dite de remplacement. Cette opération recueille presque la moitié des changements

opérés, soit 48,55%. En deuxième position se trouve l'ajout par un pourcentage de 38,40%. La suppression ne constitue qu'un faible pourcentage 11,59%. Et ils n'ont fait recours au déplacement que deux fois ce qui représente 1,44%.

### **Interprétation des résultats**

Les corédacteurs ont préféré le remplacement au détriment des autres opérations parce qu'il sert de base à toutes les modifications. D'ailleurs, de nombreux chercheurs tels que Fabre-Cols.C, Kadi.L, ... considèrent les autres opérations comme une variante du remplacement. Il est également à signaler que l'apprenant débutant se trouve face au remplacement dès son entrée dans la réécriture. Par contre, le déplacement est l'opération la moins fréquente car elle s'opère sur l'axe syntagmatique de la phrase peu maîtrisé par les novices. Mais, la substitution est-elle privilégiée par les trois apprenants ?

#### **3.1.2. Les opérations effectuées par chaque élève**

Si le premier tableau nous donne à voir l'opération préférée par notre groupe, ce deuxième tableau met en œuvre l'opération privilégiée par chaque apprenant. Pour ce, nous avons réparti les interventions de chaque apprenant qui relèvent de la réécriture selon les quatre opérations.

Variantes Elèves.	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement
Abir	52,38 %	35,71 %	9,52 %	2,38 %
Moncef	50 %	33,33 %	16,66 %	/
Wafa	45,45 %	42,42 %	10,60 %	1,51 %

### **Commentaire**

Les résultats obtenus vont dans le même sens que les premiers. En d'autres mots, tous les membres de groupe font recours le plus à l'opération de remplacement. L'ajout est en deuxième lieu, la suppression en troisième et le déplacement en dernier par une statistique négligeable.

### Interprétation des résultats

Notre groupe se compose d'élèves de 4<sup>ème</sup> AM. Il s'agit de leur troisième année de pratique effective d'expression écrite. Donc, nous pouvons les considérer comme novices en matière d'écriture. C'est la raison pour laquelle, à l'instar du premier tableau, le remplacement se trouve en tête de la liste. Et le classement des autres opérations reste invariable.

Dans une autre optique, il nous paraît important de noter que l'ajout occupe une place de choix chez Wafa. Il représente presque la même fréquence que le remplacement. Cela nous permet de dire que cette élève a une tendance créative par rapport à ses coscripteurs. Mais cela veut-il dire que c'est elle qui a tout fait ?

#### 3.1.3. Comparaison entre les trois élèves

Ce troisième tableau a l'ambition de donner à voir l'élève qui a participé le plus à la tâche de réécriture. Pour ce faire nous avons réparti les interventions relevant de chaque opération selon les trois apprenants.

Variantes Elèves.	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement
Abir	32,83 %	28,30 %	25 %	50 %
Moncef	22,38 %	18,86 %	31,25 %	/
Wafa	44,77 %	52,83 %	43,75 %	50 %

#### Commentaire

Ce troisième tableau nous permet de voir l'élève qui a contribué le plus à la tâche de réécriture et ce selon les quatre opérations.

Ce qui paraît nettement c'est que qu'il s'agisse du remplacement, d'ajout ou de suppression c'est Wafa qui représente la fréquence la plus élevée suivie de Abir et enfin de Moncef. Quant au déplacement, les deux opérations opérées oscillent entre Wafa et Abir.

### **Interprétation des résultats**

Cette prédominance de Wafa peut s'expliquer par :

- La timidité et l'indifférence de Moncef dans la quasi totalité des cas. Celui-ci adhère à tout ce que disent ses collaboratrices.

Exemple :

377 M : [ha ./ /ħot<sup>ɕ</sup> ħot<sup>ɕ</sup> ha]

421 M : [kima qatlek t<sup>ɕ</sup>fajla hadik ta? bekri]

- Néanmoins, Wafa s'empare parfois de la parole et impose ses propositions.

Exemple :

268 W : *mais cette activité /*

269 M : [maha>] *ce dernier*

270 A : *hein*

271 M : *ce dernier là*

272 A : *mais ./ /mais ce dernier /*

273 W : [naqadru nqulu] *cette activité*

274 M : [naqadru]

275 A : [besaħ derna]

276 W : [maha madamna qulna lehna] *est une activité [hna nquluha  
tani]*

277 A : *mais le sport ./ /mais ce dernier [kima qal] /*

278 W : [ħat<sup>ɕ</sup>ina hna] *cette activité ./ [nzidu nħot<sup>ɕ</sup>uha hna xir baf*

*tedʒi mliħa] mais cette activité (LE PORTABLE DE M SONNE)*

279 A : [nħot<sup>ɥ</sup>uha hna baʔd]

280 W : [ha nħot<sup>ɥ</sup>uha]

- Il est inadéquat de nier que Wafa dispose des savoirs et savoir-faire plus élaborés que ses coscripteurs si bien qu'elle prend en charge la correction de structures jugées par les deux autres comme justes.

Exemple :

246 W : *les jeux individuels*

247 A : *mhm*

248 W : [derti] 2 L

249 M : [ha] *individuel 2 L*

250 A : *ah [haka] (LE PORTABLE DE M SONNE)*

251 W : [lameh a Abir qalek hna] *nous fait respecter les règles des jeux collectifs et individuels*

252 A : *les jeux tes jeux*

253 W : [hih lamah tħot hadik a] *féminin [qasni] individuels un*

*seul L [waħda] L [waħda neħi] L [hadik w neħi] le E [hadik*

*neħi] le E [tħot<sup>ɥ</sup>] L [waħda]*

- De surcroît, Abir se charge tout au long du travail de révision d'inscrire ce qui diminue sa participation.

La répartition des rôles dans le groupe a donc une influence sur la qualité et la quantité des interventions.

### **3.2. Fonctionnement des opérations de la réécriture**

Cette analyse vient affiner les résultats précédents et vise à juger la qualité des interventions et des modifications. Essentielles à l'amélioration d'un texte, les opérations de réécriture peuvent affecter deux niveaux : les éléments de bas niveau

et ceux dits de haut niveau. D'ailleurs, notre analyse s'appuie sur cette distinction afin de cerner le champ d'application de chaque opération. Donc, elle a le but de répondre à une gamme de questions :

Pourquoi la triade fait recours à telle ou telle opération ? Ces changements atteignent-ils la supra-structure textuelle ? Ne se limitent-ils pas à des corrections locales à l'intérieur de la phrase ? Les changements opérés aboutissent-ils toujours à une amélioration de l'énoncé produit ?

Pour tout ce qui précède, nous allons étudier la nature non seulement linguistique mais également discursive des modifications proposées.

### **3.2.1. Fonctionnement des remplacements**

Dans notre corpus, le remplacement totalise un pourcentage de 48,55%. Cette opération s'applique à toute les unités de langue : désinences, déterminants, lexèmes, syntagmes et mêmes phrases entières. Par ailleurs, nous distinguons les remplacements concernant les éléments de surface de ceux affectant les niveaux profonds.

#### **3.2.1.1. Remplacements affectant les éléments de bas-niveau**

Nous parlons ici de tout ce qui a trait au niveau superficiel de la langue. Ces remplacements, outre leur aspect local, ne dépassent pas le cadre de lettres, mots au sein de la phrase. Ainsi, se trouve exclu l'aspect sémantique de cette catégorie.

##### **- Remplacement d'une désinence**

Dans notre corpus, ce remplacement affecte seulement les verbes. La triade y fait recours pour corriger des formes verbales.

Exemples :

*95 W : un jeu pour passé [fuf kifeh ktob] passé normalement [bel]*

*E R ./ pour passer l'infinitif /*

*369 M : qui peut<*

370 W : *qui peuvent* >les résultats> *les résultats aux résultats* ./

[*nqulu natai* **dz**] *aux résultats*

665 W : [*lameh ?*] *devienne*> *devient* ./

### - Remplacement d'un déterminant

Soit pour corriger le genre d'un nom.

Exemple :

23 W : *le refait*<un chose on ne doit pas dire un chose on doit dire

*une chose*

Ou plutôt pour adapter le contenu sémantique de la phrase vis-à-vis de son énonciateur.

Exemple :

124 A : *tu te soulages et* ./ *tu vas ou: oublier* **tes** soucis /

148 A : *on oublie* **nos** soucis

Le remplacement intervient également pour rendre une phrase acceptable sémantiquement.

Exemple :

289 M : [*lama*f] *les sports* **le** sport

### - Remplacement d'un pronom

Afin d'enlever une éventuelle ambiguïté menaçant la relation anaphorique dans la situation d'énonciation, Abir a remplacé le pronom personnel sujet « tu » par le pronom indéfini « on » représentatif de l'opinion générale et renvoyant à n'importe quel lecteur potentiel.

Exemple :

139 A : *tu vas* >*tu vas*> [*aw derna*] *tu vas* /. / *on va enlever le tu et*

*ajouter on* /

### - Remplacement d'un connecteur

Nombreuses sont les substitutions qui affectent les connecteurs. Elles visent à assurer un certain degré de cohésion chronologique. Ce genre de substitution s'applique soit au sein de la phrase :

Exemple :

422 W : donc il faut pratiquer le sport et il faut savoir ././ que cette pratique doit être ././ équilibrée

429 W : **en conclusion** il faut pratiquer le sport ././ **mais** il faut savoir

Soit entre une phrase et une autre :

Exemples :

163 M : en plus de ça /

164 A : en plus

165 W : [nqulu:] par ailleurs

168 A : en outre

386 W : [kifeh nqulu d'abord w mba?d] enfin [ʔa la:qal nqulu] d'abord **ensuite** /

389 A : [hna nbedlu] d'abord [li dernaha lazem ndiru] **d'une> part** [w mba?d hna] d'autre> part ././

Soit entre un paragraphe et un autre dans le but de marquer la continuité textuelle.

Exemple :

278 W : (passage occulté) mais cette activité

282 W : **cependant** ././ **cependant** cette activité /

### - Remplacement d'un nom

Les corédacteurs visent à travers ces remplacements tantôt une adaptation sémantique.

Exemple :

29 M : une chose doit devenir une activité

Tantôt pour éviter la répétition. On parle ici des substituts lexicaux.

Exemple :

263 M : [dir] **ce dernier** peut être (SON PORTABLE SONNE) ././

264 A : mais le sport peut être danger (LIT LA COPIE)

268 W : mais **cette activité** /

Néanmoins, Moncef conduit ses corédactrices à de faux remplacements. Comme c'est le cas lorsqu'il a mis en cause le substitut du sport : « jeu ».

188 M : [hija loʔba baf dir lwaqt ././ hija] **moyen**

192 A : c'est **un outil** /

### 3.2.1.2. Remplacements affectant les éléments de haut niveau

Il s'agit ici des éléments plus longs tels que les syntagmes nominaux et verbaux. Ces remplacements, outre leur rôle palliatif, interviennent pour améliorer le sens et la qualité des énoncés. Nous voyons que le centre d'intérêt des membres de groupe s'est déplacé vers le sens de la phrase. Ils ne se satisfont pas de sa grammaticalité. Comme dans l'exemple suivant où Abir lance un débat sur le sens de « dangereuse ». Là, ils ont substitué une modalité de possibilité par un verbe d'état :

Exemple 1 :

303 A : mais le sport peut être dangereux < ././ en cas où > en cas où > on /

322 A : **devienne** > **devienne dangereuse** ././ [tweli] ././ [ʔindama] hein ?

Exemple 2 :

200 A : c'est un moyen pour passer le temps

201 W : oui c'est **un passe-temps** <

Dans cet exemple, le mot composé « passe-temps » vient terminer un conflit sur le choix d'un substitut au mot « sport » après avoir refusé le mot « jeu ».

Exemple 3 :

120 A : tu tu dégages et oublier les (LIT) /. / **xxxx** [nqulu] ensuite tu /

122 A : tu **te soulages** /

Les élèves ont remplacé un verbe incorrect sémantiquement par un autre plus acceptable.

Exemple 4 :

1/

76 M : *normalement tu vas :* /

77 W : *obtenir* >/

79 W : [wela] tu vas **avoir** /

2/

301 M : *peut être nocive pour nous* ././

302 W : *peut être dangereuse* [aha mateɖʒiʃ] *peut être* [xater ki

nqulu hna] *peut être* [teɖʒi kala] (C'EST COMME SI) *hein ?* ./ /

314 W : [xaliha] *cependant* <cette activité est **nuisible** ? ././ nuisible

[mateɖʒiʃ mliħa]

Dans ces deux exemples, il ne s'agit pas de corriger une erreur ou de pallier un manque de clarté mais ils servent à amplifier. Autrement dit, ils ont une tendance méliorative.

Nous avons même assisté à des remplacements de phrases entières tantôt pour surmonter un problème :

Exemple 1 :

344 A : **xxxx** *d'abord* [waf hadi] ././ *c'est sur le plan* (LIT LA

COPIE)

346 A : *psychologique* ././ *des dangers peuvent survenir* (LIT

ENCORE)

362 W : *il n elle nuit aux résultats* scolaires

Cet argument est jugé comme impossible à rectifier c'est pourquoi les coscripteurs l'ont changé par un autre.

Il en est de même pour le deuxième argument et la conclusion. Tandis que le premier est similaire sémantiquement à ce qui a été réécrit, la deuxième leur paraît injuste ; elle a connu le même parcours :

1/

383 A : enfin les résultats scolaires sont nuls car leur attention  
394 W : **elle cause un surmenage** ./ **physique**  
n'arrive pas pour l'étu l'étudier ./ (LIT LE TEXTE A REECRIRE)  
[hadi dernaha] les résultats scolaires /

2/

415 A : le sport donne plusieurs bon choses à nous [hadi xxxx  
ɣaltʿa] (LIT)

422 W : **donc il faut pratiquer le sport et il faut savoir** ./ **que cette**  
**pratique doit être** ./ **équilibrée**

Quant à l'introduction, elle a subi plusieurs reformulations avant sa mise au point final. Citons ce qui suit pour illustrer ce qui vient d'être dit :

477 A : l'introduction ./ mon frère veut s'inscrire dans un club  
sportif /

478 W : [esan >esan nqulu] **mon frère veut convaincre** ./ **son**  
**camarade** /

480 W : que c'est [nqulu] mon frère veut convaincre /

481 A : [ha juqni? ʔlabali]

482 W : **son ami** que pratiquer le sport est très important

## Remarques

Toutefois, le remplacement n'est pas toujours équivalent d'amélioration. Nous avons remarqué que la triade, en se souciant de corriger les erreurs locales, s'est trouvée face à des problèmes qui ont empiré davantage le texte.

259 W : [ruħ mala > nqulu] mais [ʃa hna qalhem] mais les sports  
les sports [ʔla la:qal jqu] peuvent /

Heureusement, ce type de remplacement demeure dans la case des tentatives et hésitations.

Par ailleurs, la plupart des remplacements opérés ne sont pas immédiats. Ils sont le résultat d'un long travail de reformulation :

124 A : tu te soulages et ./ tu vas ou: oublier **tes** soucis /

140 M : on peut dégager et oublier **notre** soucis ./ et problèmes

148 A : on oublie **nos** soucis

Nous distinguons également les substitutions faisant part du même paradigme (adjectif / adjectif, nom / nom, verbe / verbe,...) de celles de différents paradigmes (adjectif / nom, ...).

### **Synthèse des résultats**

L'analyse des différentes positions qu'a occupé le remplacement dans notre corpus, nous permet d'esquisser un portrait de son fonctionnement chez nos élèves. Ceux-ci y font appel soit pour soigner les aspects morphosyntaxiques : enchaînement entre phrases, choix lexicaux, constructions syntaxiques, connecteurs et organisateurs textuels,... Soit pour rendre le texte plus acceptable du côté sémantique en utilisant des moyens linguistiques plus pertinents.

A noter que le remplacement n'atteint pas seulement les éléments de bas niveau, dans notre corpus, mais il le dépasse à substituer trois phrases entières (deux phrases de l'antithèse et celle de la conclusion). Bref, il a bousculé l'antithèse et la conclusion.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire, à l'instar de Claudine Fabre Cols que : « *Le remplacement concourt à l'élocutio : emploi des idées et des mots les plus propres* ».

Qu'en est-il des autres types de modification ?

#### **3.2.2. Fonctionnement de l'ajout**

Nous avons vu que le remplacement s'applique à toutes les unités de langue locales et globales. Qu'en est-il de l'ajout ?

Celui-ci intervient en deuxième position après le remplacement et représente 38,40%. Ce pourcentage ne semble pas donner les effets escomptés dans la mesure où les études précédentes affirment que l'ajout n'intervient que rarement dans les écrits des novices. A ce stade, les questions décisives qui se posent : Quand la

triade fait appel à l'ajout ? Consiste-t-il en un simple travail local au sein de la phrase ?

Nous allons essayer de répondre à ces questions en nous inspirant des typologies établies par C.Fabre Cols (2002) et C.Boré (1994). De ce fait, l'ajout correspond à trois axes différents :

### 3.2.2.1. Ajout d'un constituant indispensable

Qu'il s'agisse des éléments grammaticaux ou lexicaux, ces constituants servent à rendre la phrase plus correcte. Donc, l'ajout dans ce cas, sert à corriger et pallier le manque éventuel de correction, de cohésion et de cohérence. Prenons les extraits suivants pour illustrer cette catégorie :

#### - Ajout d'une désinence

Souvent afin d'établir l'accord entre le qualifiant et le nom auquel il se rapporte. Nous parlons ici des marques du pluriel (*s,x*) et du féminin (*e*) :

26 *W* : *très importante*

46 *M* : *avantages* *././ ah* > [mataɣlatʃokteb hadi <okteb hadi<]

*des avantages S*

374 *W* : *Abir déjà* [hna waf derti >] *aux résultats* [hotʃ] *le S*

[hnaja w] *le X* [hnaja]

#### - Ajout d'un pronom complément

Ce genre d'ajout sert à mettre en relation des éléments appartenant à deux propositions séparées pour éviter la répétition. Il rend le texte de plus en plus cohésif.

Exemple 1 :

308 *W* : *ah* [esana nqulu] *././ cependant cette activité est*  
*dangereuse quand on pratique euh*

310 *W* : *quand on la pratique de façon exagérée*

Exemple 2 :

505 M : *donc chacun veut ././ convaincre l'autre [wela] chacun  
d'eux chacun d'eux /*

### - Ajout d'un qualificatif

La fonction majeure d'un adjectif qualificatif est de qualifier le nom auquel il se rapporte. De ce fait, c'est un constituant facultatif servant à décrire une ou plusieurs caractéristiques d'un nom.

Nos collaborateurs l'utilisent tantôt pour renforcer la désignation en créant des amplifications :

228 A : *[aha ndiru waħed] simple un argument simple ././ par  
ailleurs heu le sport heu nous fait respecter les règles du jeu ././  
238 A : nous fait respecter les règles ././ des jeux **collectifs** ou  
**individuels** (ECRIT)  
296 A : *peut causer des dangers ././ **grand** danger**

Tantôt ils l'ajoutent juste pour ajouter sans apporter de nouveau. Nous pouvons même le considérer comme inutile :

189 W : *[qulha] c'est un jeu **préféré** ././*

Il peut avoir l'effet inverse c'est-à-dire empirer l'énoncé initial :

406 A : *un surmenage physique au corps  
408 M : au corps **humaine** /*

Dans cet exemple, l'adjectif « *humain* » qualifie le nom « *corps* ». Mais, bien entendu seul l'homme est censé pratiquer le sport. Donc, il n'a aucune valeur.

### - Ajout d'un verbe

En partant du postulat : « *Le verbe est le pivot de la phrase* », les élèves se rendent compte de la nécessité de cet élément dans plusieurs occasions.

Parfois, il est introduit pour assurer la cohésion entre les éléments de la phrase.

Exemple 1 :

74 M : *(passage occulté) d'abord [waʃʃa hadi] tu vas ././  
un bien corps ././[welah] jamais [smaʔt biha]< (EN RIANT)*

76 M : *normalement tu vas :* /

77 W : **obtenir** >/

#### Exemple 2 :

303 A : *mais le sport peut être dangereux < ./ en cas où > en cas où > on /*

304 W : **exagère** [kima nqulu aħjanan jaʔni] *en cas où*

Les coscripteurs l'insèrent aussi lorsqu'ils font recours aux périphrases. Il s'agit donc, des auxiliaires d'aspect ou semi-auxiliaires :

87 M : *et oublier (LIT ENCORE)*

88 W : [qulhem] *ensuite tu vas oublier les soucis*

Ils ajoutent également un auxiliaire de mode pour exprimer la possibilité :

140 M : *on peut dégager et oublier notre soucis ./ et problèmes*

#### **- Ajout d'une conjonction de coordination**

D'ailleurs, seule la conjonction « *donc* » est ajoutée. Pratiquement, tous les connecteurs du texte subissent des remplacements. Elle est insérée dans deux positions différentes.

Soit elle sert à faire progresser le texte et l'orienter vers une conclusion :

422 W : **donc** *il faut pratiquer le sport et il faut savoir ./ que cette pratique doit être ./ équilibrée*

Soit elle permet une reformulation abrégée de ce qui vient d'être dit :

607 W : *lui empêche donc chacun d'entre eux*

611 W : *veut convaincre ./ l'autre ./ de son opinion ./*

#### **3.2.2.2. Ajout métadiscursif**

En général, il sert à ajouter des énoncés argumentatifs où les corédacteurs se mettent à justifier leurs propos. Cet ajout prend différentes formes :

#### **- Proposition subordonnée complétive**

478 W : [esan >esan nqulu] *mon frère veut convaincre ./ son camarade /*

480 W : *que c'est [nqulu] mon frère veut convaincre /*

**- Complément du nom**

507 M : *[aha] veut convaincre l'autre à son idée [wela] à son  
opinion [wela ħadʒa] /./*

**- Proposition subordonnée de temps**

321 W : *[esana nqulu] cette activité est dangereuse quand on la  
pratique /*

329 W : *de façon exagérée*

**3.2.2.3. Ajout d'un constituant profond**

Il sert à modifier le choix du contenu. C'est le cas où les corédacteurs insèrent des phrases entières. Ils ont comme but de développer davantage le texte et de l'allonger :

208 W : *[nqulu] en outre [esana /./ nqulu] en outre le sport est  
considéré comme un passe-temps /./*

227 W : *[naqadru nqulu] on peut compter sur lui /*

228 A : *[aha ndiru waħed] simple un argument simple /./ par  
ailleurs heu le sport heu nous fait respecter les règles du jeu /./*

En revanche, l'ajout de la phrase introductrice répond à un besoin purement pragmatique. La triade s'est rendue compte que l'introduction initiale semble traiter une consigne générique de type : sport, bienfait et méfait. C'est pourquoi, elle ajoute une autre pour donner l'impression de répondre à une situation problème.

477 A : *l'introduction /./ mon frère veut s'inscrire dans un club  
sportif /*

478 W : *[esan >esan nqulu] mon frère veut convaincre /./ son  
camarade /*

Cet ajout atteint d'autres éléments moins longs de différentes natures :

### - Proposition subordonnée relative

367 A : [*feduni ana fi mawad xlef*] aux résultats scolaires qui  
*peut qui peut causer un échec*

484 W : [*nqulu kima haka*] mon frère veut convaincre son  
camarade *qui lui a dit qu'il ne faut pas: ./*

### - Proposition subordonnée de temps

143 W : *mhm ./ [lameh esana] ./ [nqulu] ensuite quand on  
pratique le sport ./ on peut ./ on oublieras /*

### - Tournure impersonnelle

221 W : [*mba?d nqulu*] mais *il faut savoir que le sport /*

257 W : [*ha nqulu mba?d*] *nqulu:<] il faut qu'on sache /*

Il est important de signaler qu'il y a des ajouts peu pertinents à savoir les redites, les répétitions et les précisions inutiles :

104 W : [*fuf ana nqul*] d'abord tu vas obtenir ./[*kifeh nqulu ?*] un  
*bien un beau corps et une belle taille à la fois*

435 W : *équilibrée [lfaħla] > É E (EN RIANT) [w mba?d nqulu]*  
*c'est ça c'est le but essentiel*

### Synthèse des résultats

Il ressort que l'ajout, lui aussi, s'applique tant aux unités grammaticales qu'aux unités lexicales. Comme le remplacement, il peut consister à intégrer un élément indispensable à la cohérence de la phrase omis ou oublié antérieurement, ou encore, à créer des connexions et des idées nouvelles en insérant de nouveaux morphèmes. En ce qui concerne les modifications globales, les membres de groupe procèdent par ajout de phrases entières. De surcroît, quels que soient ses mérites, l'insertion permet dans la plupart du temps de débloquer la tâche scripturale en se

libérant de ce qui est inscrit. De là, outre le soin particulier accordé aux modifications de surface, grâce à l'ajout, la triade oriente la réécriture vers un traitement plus profond de sens.

Il y a également des ajouts qui portent sur les effets de style et qui méritent d'être soulignés. En ce sens, à la différence des ajouts où les élèves s'attachent à chercher le mot juste, ceux insérés au niveau du titre ont un effet esthétique et ornemental. Bien entendu, du point de vue grammatical et sémantique, le titre ne porte aucune incorrection. L'ajout opéré : «: **bienfaits et méfaits.**» contribue à embellir le titre tout en mettant en évidence le type du texte.

En guise de conclusion et à la lumière des éléments recueillis, il apparaît de manière évidente que l'ajout ne sert pas uniquement à développer le texte mais aussi à l'embellir, le rendre plus recevable à tous les niveaux morphosyntaxiques et sémantiques.

### 3.2.3. Fonctionnement des suppressions

A l'encontre des opérations précédentes, la suppression est censée nettoyer le texte des inadéquations qui s'y trouvent. Elle peut consister en un toilettage à la fois syntaxique et lexical de la production écrite. Néanmoins, une suppression mal placée peut détruire le texte produit. Qu'en est-il dans notre corpus ? Nous avons distingué deux sortes de suppression :

#### 3.2.3.1. Pour affronter le problème

Sous cette catégorie, se regroupent les suppressions d'ordre grammatical qui viennent rectifier des éléments erronés :

Exemple 1 :

*41 A : il a plusieurs **des** avantages ./ il a plusieurs **Ø** avantages*

Dans cet exemple, l'élimination du déterminant « *des* » est obligatoire pour rendre la phrase grammaticalement correcte. Car le pronom indéfini « *plusieurs* » exprime déjà la pluralité.

Exemple 2 :

253 W : [hih lamah **tħot** hadik aj] féminin [qasni] individuels un  
 seul L [waħda] L [waħda neħij] L [hadik w neħij] le E  
**[hadik neħij] le E [tħot'] L [waħda]**

408 M : au corps humaine /

409 W : au corps humain Ø

En pareil cas, les suppressions effectuées sont le résultat d'un travail de régulation par rapport à la norme linguistique. Dans les deux cas, la suppression intervient pour rétablir l'accord nom / adjectif.

A noter que les biffures affectent également des unités plus longues de type : syntagme verbal. C'est le cas de : « **tu tu dégages** » jugé asémantique :

88 W : [qulhem] ensuite Ø tu vas oublier les soucis

La suppression sert aussi à éviter la répétition. Comme par exemple le mot «**jeu**» supprimé parce qu'il s'est avéré comme redondant du nom : « passe-temps ». Donc, elle assure dans ce cas la cohérence morphosyntaxique de la phrase :

183 W : c'est **un jeu** pour passer le temps (LIT)

201 W : oui c'est un passe-temps <

Le titre, lui aussi, subit ce genre de modification. Les élèves y font recours pour formuler un titre assimilable à ceux des journaux :

14 M : on peut ajouter ./ deux points < ./ **les bienfaits et les méfaits**

19 W : les bienf le sport >deux points> Ø bienfaits et Ø méfaits<

Afin d'éviter une sorte de truisme, les élèves suppriment certaines structures telles que :

587 M : [makalah] **sur cette idée** < [aj bajna beli >]

699 W : **et c'est ça le but essentiel** [wa hada huwa bajtu alqasid]

700 M : [nti ?adźbetek hadij]

701 W : (RIRE) [ana ?adźbetni]

702 A : [hadi tliq flʔarbija mafif] le français

### 3.2.3.2. Pour éviter le traitement d'un problème

Un seul cas illustre cette catégorie, c'est celui où la triade renonce à traiter le problème posé par la proposition : « *et présente ton personality* ». Parce qu'elle contient un mot écrit en anglais, elle est interprétée comme complètement fautive :

213 M : *personnalité* [katebha b] *l'anglais*

214 W : *ah* [ha personality] ./ (LIT EN ANGLAIS) *ton*  
*personnalité* ./ (RIRE) [hada] *sûr* [qari] *l'anglais* /

## Synthèse des résultats

Les coscripteurs recourent peu à l'opération dite de suppression soit 11,59% de l'ensemble des modifications. Dans la majorité des cas, elle n'affecte que les unités de bas niveau.

Quoiqu'elle contribue à nettoyer le texte en éliminant toute sorte de dysfonctionnement, la biffure demeure une procédure contraignante. D'une part, parce que les corédacteurs se rendent compte que toute suppression remet en cause l'ensemble du texte. D'autre part, parce qu'une rature maladroite rend le texte incohérent sur tous les niveaux.

### 3.2.4. Fonctionnement du déplacement

Le déplacement est quasiment absent dans notre corpus. Il totalise un pourcentage de 1,44% des changements opérés. D'ailleurs, nous n'avons recensé que deux déplacements :

Celui de Abir qui résulte d'un véritable travail de permutation. Le déplacement effectué par cette élève transforme le titre d'un titre synthétique (Tdp 14) à un titre thématique (Tdp 18) :

14 M : *on peut ajouter* ./ *deux points* < ./ *les bienfaits et les*  
*méfais*

*18 A : les bienfaits et les méfaits du sport ./.*

Celui de Wafa concerne le deuxième argument de l'antithèse. Mais, il s'est opéré fortuitement :

*362 W : il n elle nuit aux résultats scolaires*

*383 A : enfin les résultats scolaires sont nuls car leur attention  
n'arrive pas pour l'étu l'étudier ./ (LIT LE TEXTE A  
REECRIRE) [hadi dernaha] les résultats scolaires /*

### **Synthèse des résultats**

Cette opération est statistiquement négligeable pour deux raisons. Premièrement, elle implique un travail non pas sur l'axe paradigmatique comme les autres types de réécriture mais sur la chaîne syntagmatique. Deuxièmement, chaque déplacement risque de mettre mal la cohérence de l'expression écrite. De surcroît, à l'encontre des autres modifications ayant beaucoup à voir avec l'élocutio, le déplacement, quant à lui, concourt à la dispositio. Autrement dit, il consiste en un traitement spécifique qui se situe au niveau le plus profond du texte d'où résulte sa complexité.

### **Conclusion**

Les résultats obtenus dans notre étude viennent corroborer ceux des recherches précédentes. Les membres de groupe ont préféré le remplacement au détriment des autres opérations. Par ailleurs, qu'il s'agisse de remplacement, d'ajout ou de suppression, les élèves ont traité les deux niveaux de langue : linguistique et sémantique. Néanmoins, ces modifications ne sont pas toujours synonymes d'une amélioration. Nous avons vu également, comment certains traitements locaux ont débouché sur des énoncés plus opaques d'où la nécessité de ne pas se limiter à tel niveau de réécriture. D'autre part, bien qu'il représente des réussites vis-à-vis de l'expression d'origine, le texte réécrit porte encore quelques erreurs. Il est pertinent de faire remarquer que ces opérations n'existent pas

isolément l'une de l'autre. Dans cette optique, le remplacement demeure le chef de file dans le temps où le déplacement reste le plus atypique. A noter que pratiquement, chaque ajout a occasionné d'autres changements soit de remplacement ou de suppression. A notre sens, comme elle est cognitivement coûteuse, la réécriture doit être enseignée à travers des consignes plus précises tenant compte de tous les facteurs qui l'entourent pour assurer sa réussite.

#### **4. Analyse des phénomènes métalangagiers**

Rappelons que notre objectif est de cerner les difficultés que rencontre l'élève en réécrivant un texte. A nos yeux, une telle analyse des problèmes métalangagiers permet de consolider notre travail. En ce sens, nous allons essayer de catégoriser ces difficultés tout en veillant à les illustrer par des extraits tirés du corpus transcrit.

##### **4.1. La compétence orthographique**

La transcription du texte engendre aux membres de notre groupe de nombreux problèmes concernant l'orthographe. D'ailleurs, c'est elle qui a occasionné le plus de difficultés manifestées notamment chez Moncef et Abir. A signaler que Moncef ne s'est chargé de transcrire que pendant l'introduction. En revanche, Abir a pris en charge l'écriture que ce soit sur le brouillon ou sur le propre.

De plus, nous avons constaté que la majorité des problèmes concernant l'orthographe viennent suite à deux opérations : l'ajout et le remplacement :

##### Exemple 1 :

153 W : *quand on pratique le sport*

154 A : *[kifah nekutbu hadi] quand on*

155 W : *quand ./ on [tetaqra] ton quand on pratique>./ ensuite*

*[nekotbuha:]*

##### Exemple 2 :

176 W : *en outre ?*

177 A : *[kifeʃ tokteb ?] en*

178 W : E N

179 A : E N ?

180 M : E N [ha] on [hadik aj maʔandha ħata ʔalaqa biha]

Exemple 3 :

434 A : doit ./ être ./ équilibrée

435 W : équilibrée [lfaħla] > É E (EN RIANT) [w mbaʔd nqulu]

*c'est ça c'est le but essentiel*

Exemple 4 :

450 A : et c'est < ça

451 W : ça C A

452 A : ça [heka]

Exemple 5 :

578 M : [kifeħ tetukteb] chacun <

579 W : chacun > [ʃa kifeħ ktubha] C > /

580 A : C U N

581 M : [hak oktubha] (BRUIT DE LA FEUILLE)

Ces exemples montrent comment la question d'orthographe constitue un réel problème pour les élèves. Ces problèmes ont été éprouvés notamment par Moncef et Abir. Quant à Wafa, elle se préoccupe de corriger les erreurs commises par ses corédacteurs.

#### **4.2. La substitution**

Le problème de répétition semble détecté mais pas toujours facile à régler. La redondance mène parfois jusqu'à l'ennui :

Exemple 1 :

267 M : [ʔlabalek qadeħ ʔawedna] le sport [hadi] > /

268 W : mais cette activité /

269 M : [maha >] ce dernier

270 A : hein

271 M : *ce dernier là*

272 A : *mais ./ mais ce dernier /*

Exemple 2 :

516 A : *mon frère [aha esana] mon frère et son ami discutent entre eux ./* / 517 W : *[ha] ./*

518 A : *et chacun veut: et chacun d'entre eux veut /*

519 M : *[aw ʔawednaha] le eux /*

520 A : *[a baba] /.* /

Exemple 3 :

184 M : *[wafji] un jeu [hadaha mafji] un jeu [mateɟziʃ] /*

185 A : *le sport un jeu /*

186 M : *[hija loʔba] (INTERJECTION) /*

187 A : *mhm (OUI)*

188 M : *[hija loʔba baf dir lwaqt ./ hija] moyen*

189 W : *[qulha] c'est un jeu préféré ./*

190 M : *[aha mamliħaf kelmet] un jeu /*

191 W : *[sʕaħ jaʔni]*

192 A : *c'est un outil /*

Alors que le premier exemple présente différents choix pour substituer le mot « sport », les deux autres exemples bloquent les élèves qui ont trouvé du mal à surmonter le problème de répétition et trouver le substitut adéquat.

### 4.3. Le choix des connecteurs

Nombreuses sont les discussions concernant le choix et le changement des connecteurs logiques. Ce sujet a occupé une place non négligeable vis-à-vis de l'ensemble des discussions. Les extraits suivants illustrent cela :

Exemple 1 :

163 M : *en plus de ça /*

164 A : *en plus*

165 W : [nqulu:] par ailleurs

166 M : [ha] par ailleurs [min dʒiha oxra]

167 W : mhm

168 A : en outre

Exemple 2 :

386 W : [kifeh nqulu d'abord w mbaʔd] enfin [ʔa laɣqal nqulu]  
d'abord ensuite /

387 A : ensuite [ha] /

388 M : [ha] ensuite

389 A : [hna nbedlu] d'abord [li dernaha lazem ndiru] d'une>  
part [w mbaʔd hna] d'autre> part /. /

Exemple 3 :

425 W : [nqulu] >donc

426 A : donc enfin ./ en conclusion [aħsen]

Les élèves se rendent compte de l'intérêt de choisir le connecteur qu'il faut pour la cohérence du texte. C'est pourquoi, ils ont consacré plusieurs conversations pour assurer le meilleur choix.

#### 4.4. L'utilisation des prépositions

Comme on n'enseigne pas les règles de leur fonctionnement dans nos classes, les élèves ont trouvé du mal à utiliser correctement certaines prépositions :

542 M : veut convaincre l'autre à quoi [besaħ] ./

543 W : à son opinion sur le sport

544 A : pour son opinion

545 W : [ana qult ~~xxxx~~ nta aw tukteb fi hadi]< de son opinion

546 M : donc chacun d'eux chacun d'eux ./ veut (ECRIT)

547 W : veut convaincre l'autre

548 A : de:

549 W : de son opinion ah [saħ] de [xir men] à> [w] pour ./ de

*son opinion*

A la fin, le choix s'est fait d'une façon fortuite et n'a répondu à aucune règle grammaticale.

## **Synthèse des résultats**

Les problèmes métalangagiers montrent le degré de complexité de l'activité d'écriture et par conséquent de la réécriture. Nous nous demandons comment ces difficultés seraient résolues si chaque apprenant était seul face à sa propre expression. Certes, les contraintes seraient multiples car ils auront à gérer plusieurs tâches à la fois : lexicale, textuelle et morphosyntaxique.

Allons explorer à présent les comportements de chaque apprenant face à son propre texte.

## **5. Analyse des versions successives de chaque élève**

Comme nous l'avons signalé plus haut, notre corpus est double. Nous nous sommes intéressée dans un premier temps à la réécriture en tant que processus à travers l'analyse des protocoles verbaux. Vue dans cette optique, nous avons mis en exergue son caractère dynamique à partir d'une réécriture conversationnelle. Cette collaboration a débouché, certes, sur un texte meilleur que le texte d'origine mais reste à déceler son impact sur la production individuelle de chaque élève. Donc, passons à présent à une analyse comparative dans laquelle nous tâchons de comparer les textes produits avant et après la collaboration. Pour ce faire, nous allons estimer le nombre de modifications effectuées tout en envisageant l'effet qualitatif produit par chacune d'elles. Ainsi conçue, cette dernière étape permet d'évaluer l'apport du travail collaboratif aux conduites idiosyncrasiques et ce quantitativement et qualitativement.

### **5.1. Analyse quantitative**

Cette analyse portera normalement sur deux points : comparer d'abord, la taille de la deuxième version par rapport à la première, puis recenser le nombre de changements opérés par chaque élève. Mais, un des membres de notre groupe, Moncef, a rechigné à terminer sa réécriture. C'est pourquoi, il nous a été difficile d'estimer et de comparer la longueur en nombre de mots des deux versions de cet élève. Cette contrainte nous a poussée à nous contenter de mesurer la fréquence d'emploi des quatre opérations chez les trois élèves.

- **Fréquence des opérations opérées par chaque élève**

Afin de voir quelle variante a préféré chacun des membres de notre groupe dans la réécriture de son propre texte, nous avons comptabilisé les modifications effectuées par chacun d'eux et nous les avons classées dans ce tableau :

Elèves \ Variantes	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement
Abir	4	3	4	0
Moncef	4	6	3	1
Wafa	11	4	6	0

### **Interprétation des résultats**

A l'encontre de ce qui s'est passé lors de la réécriture coopérative, la révision individuelle révèle d'autres résultats. En ce qui concerne le nombre de changements opérés, nous soulignons une régression notable. De plus, Moncef qui n'a réécrit que le tiers de son texte représente une fréquence plus élevée par 14 interventions par rapport à Abir ayant réécrit tout son texte et n'ayant effectué que 11 modifications. Wafa, quant à elle, a compté 21 changements dont plus que la moitié renvoie à des remplacements. Par ailleurs, nous avons noté une croissance significative des ajouts chez Moncef au détriment des autres opérations. Par

contraste, l'ordre des opérations s'est inversé chez Abir et Wafa : le remplacement en première position, suivi de la suppression puis l'ajout et avec une absence totale du déplacement.

Les résultats obtenus nous font venir à l'esprit deux hypothèses : ou bien les premières versions sont impeccables ou nos apprenants éprouvent des difficultés à prendre distance à l'égard de leurs propres textes. Seule une analyse qualitative permet de valider ou d'invalider ces hypothèses.

## 5.2. Analyse qualitative

Comme l'indique son nom, cette analyse vise à vérifier la qualité de la deuxième version vis-à-vis de la première. Pour cela, nous allons étudier séparément les changements opérés par chaque élève tout en mettant en évidence leurs effets. Nous nous intéressons donc à une double interrogation. D'une part, voir le champ d'application de ces opérations. D'autre part, évaluer leur impact sur le premier jet. Pour ce, nous avons opté pour une échelle d'évaluation contenant trois appréciations : effet positif, effet négatif et effet neutre.

### 5.2.1. Unités révisés par Abir : nature et effet

Pour rendre opérationnelle leur analyse, nous avons classé toutes les modifications produites par Abir dans le tableau suivant :

Nature de l'unité révisée	Type de modification	Effet produit
Graphème	Suppression	Positif
Désinence	Suppression	Positif
Ponctuation	Ajout	Positif
Désinence	Remplacement	Positif
Conj de coordination	Suppression	Neutre
Syntaxme nominal	Suppression	Neutre
Désinence	Remplacement	Positif

Désinence	Remplacement	Positif
Locution adverbiale	Ajout	Neutre
Majuscule	Remplacement	Positif
Graphème	Ajout	Positif

### Interprétation des résultats

Bien qu'elles soient peu nombreuses, les modifications effectuées par Abir ont toutes un effet positif mises à part trois. Toutefois, à l'exception d'un seul changement, les autres modifications concernent des unités de bas niveau. A cet effet, le fonctionnement des quatre opérations de la réécriture chez cette élève s'est fait de la sorte :

- **L'ajout**

Abir n'a fait recours à l'ajout que trois fois. Et dans les trois cas, il s'agissait d'ajouts locaux.

Cette élève s'en servait ou bien pour accroître la lisibilité et la présentation de son texte par l'ajout d'une virgule entre deux propositions.

Exemple :

*« à partir de ce proverbe connu ,on voit la valeur du sport ».*

Ou encore pour corriger l'orthographe d'un mot. C'est le cas de rendre le graphème "t" omis ou oublié dans un état antérieur.

Exemple :

*« donc, il faut être conscient »*

Quant au troisième ajout, il a une valeur neutre car il n'a aucun effet ni positif ni négatif sur la phrase :

Exemple :

*« En outre, il nous offre un passe-temps qui peut se prolonger comme il participe à la croissance du corps **à la fois** ».*

D'une manière relativement restrictive, nous pouvons dire que Abir a pratiqué des ajouts formels dits de surface. Tantôt elle ajoute pour corriger et bien présenter tantôt elle le fait juste pour le faire.

- **Le remplacement**

En pareil cas, la substitution n'a affecté que les éléments de bas niveau à savoir : désinence et majuscule.

Dans deux cas, cette opération intervient pour corriger des erreurs grammaticales au niveau du verbe :

Exemple :

1- « on voie » est remplacé par « on voit »

2- « qui peut se prolongé » par « qui peut se prolonger »

Dans un autre, Abir y fait appel pour rétablir l'accord nom / qualifiant :

Exemple :

« le sport nous fait respecter les règles des jeux collectifs ou Individuels », (Auparavant : individuelles).

Dans le dernier cas, le remplacement a un effet purement formel et ornemental :

Exemple :

« Et Enfin » par « Et enfin »

A l'instar de l'ajout, le remplacement a fonctionné chez Abir sur l'axe superficiel de la langue. D'ailleurs, il n'a atteint que des unités réduites inférieures au mot.

- **La suppression**

Nous avons relevé quatre suppressions dont une à effet neutre. A travers cette opération, Abir a veillé à biffer des inadéquations soit d'orthographe lexicale (exemple 1) ou d'orthographe grammaticale (exemple 2) :

Exemple :

1- « L'esprit saint dans le corps saint » devient « sain ».

2- « à partir de ce proverbe connue » devient « connu ».

En outre, nous avons souligné l'existence de deux suppressions à valeur neutre. Il s'agit de biffer un exemple (exemple 1) et une conjonction de coordination exprimant l'alternative (exemple 2) :

Exemple :

1- « **comme le foot-ball** »

2- « les règles des jeux **soit** collectifs ou individuels »

Enfin, la suppression lui a servi de sésame pour effectuer un toilettage exclusivement normatif : orthographique et grammatical.

A l'issue de cette brève analyse, il convient de noter que le déplacement a été complètement absent de l'ensemble des modifications. De surcroît, compte tenu de l'effet produit par ses changements, nous pouvons dire que cette élève a tiré profit du travail collaboratif. Même si elle n'a pas pu aller au-delà du simple mot dans sa réécriture, Abir a réalisé des réussites normatives importantes.

### 5.2.2. Unités révisées par Moncef : nature et effet

Comme nous l'avons déjà mentionné, Moncef n'a pas voulu terminer le travail de réécriture. Toutefois, nous allons analyser la partie réécrite vis-à-vis du premier jet. Nous cherchons à explorer le champ d'application de toutes ses opérations :

Nature de l'unité révisée	Type de modification	Effet produit
Lexème	Ajout	Négatif
Syntagme nominal	Ajout	Positif
Alinéa	Ajout	Positif
Phrase	Ajout	Positif
Phrase	Suppression	Positif
Pronom pers sujet	Remplacement	Positif
Phrase	Déplacement	Neutre
Complément du moyen	Remplacement	Négatif
Phrase	Suppression	Positif
Phrase	Suppression	Positif

Verbe	Remplacement	Positif
Phrase	Ajout	Positif
Phrase	Ajout	Positif
Phrase	Remplacement	Positif

### Interprétation des résultats

D'après ce qui figure au tableau, Moncef qui a contribué peu à la réécriture collaborative arrive à effectuer 14 changements dont 8 affectent des phrases entières. Cela suppose que celui-ci a fait un véritable travail de réécriture. Afin d'explicitier ce qui vient d'être dit, allons étudier le fonctionnement des variantes utilisées :

- **L'ajout**

Cette opération a remis en cause l'ensemble du texte. Ainsi et à l'exception du lexème « titre » inséré avant le titre et l'alinéa au début du texte, les ajouts restants portent pour une grande part sur la structure profonde du texte. Nous pouvons dire que Moncef a rendu son texte plus acceptable sémantiquement et grammaticalement en ajoutant :

1- *Le titre : « le sport : avantages et inconvénients. »*

2- *L'introduction : « Mon frère et son camarade discutent entre eux, sur la participation de sport, chacun d'eux veut convaincre l'autre, à son opinion personnel ».*

Par ailleurs, Moncef a enrichi son texte par l'ajout de deux arguments :

1- *« On peut obtenir un beau corps »*

2- *« le sport nos rendre élégants »*

L'ajout permet à Moncef de progresser son texte voire de l'améliorer. Certes, ces ajouts contiennent des maladresses grammaticales et orthographiques, néanmoins, du point de vue sémantique représentent un gain très intéressant.

- **Le remplacement**

Chez Moncef, nous avons relevé deux sortes de remplacement : ceux affectant des mots grammaticaux :

Grâce à la rédaction coopérative, Moncef comprend qu'il ne doit pas s'impliquer dans le texte c'est la raison pour laquelle il a remplacé le pronom personnel sujet « je » par le pronom indéfini « **on** ».

Il en est de même pour le remplacement du verbe « réaliser » par une modalité de possibilité plus correcte sémantiquement dans l'argument suivant :

Exemple :

*« et réaliser une bonne santé » par « on peut obtenir ..., une bonne santé ».*

Il est question également des unités plus longues à savoir le remplacement du complément circonstanciel de moyen par une proposition subordonnée circonstancielle de temps. A noter que cette substitution a empiré le premier jet car il contient un verbe erroné :

Exemple :

*« avec la pratique du sport » a été remplacé par « **lorsqu'on participe** le sport »*

Il a aussi remplacé un argument par un autre plus conforme à la norme :

Exemple :

*« tout les gens lui respecte » par « donne tout le respect des gens »*

Donc pour Moncef, le recours au remplacement revêt un intérêt à la fois sémantique et linguistique.

- **La suppression**

La suppression, elle aussi, n'a affecté que les unités longues de type phrases. Moncef s'est rendu compte qu'il doit prendre une position neutre dans son texte c'est pourquoi il a supprimé la première phrase où il a adhéré à la thèse : « pour le sport ».

Exemple :

*« je vois que mon frère a tout le droit de choisir son idée et je la respecte, car il veut devenir un homme avec valeur, un homme amoureux ».*

La deuxième biffure effectuée relève rigoureusement du toilettage sémantique. Dans cette phrase, Moncef semble développer une autre consigne :

*« et je désire des activités comme le foot-ball ».*

En ce qui concerne la dernière suppression, les anaphores sont mal utilisées :

*« il peut développer leur capacité sportive ».*

Enfin, en polarisant son attention sur la progression de son texte, Moncef trouve dans la suppression un des sésames pour le faire. Il s'est débarrassé de tout ce qui lui paraît inadéquat.

- **Le déplacement**

Un seul déplacement a été effectué. Il a un effet neutre. Il s'agit de déplacer un argument placé au début du texte vers la fin :

*« donne tout le respect des gens »*

En guise de synthèse, Moncef a réalisé de profonds changements qui ont modifié profondément la première version. A vrai dire, nous ne nous sommes pas attendue à ces résultats surprenants : auto-questionnement sur le fond plus que sur la forme, interventions à effet positif. En outre, il n'est pas trivial de signaler que Moncef s'est inspiré non seulement des idées exposées dans la collaboration mais aussi des structures syntaxiques utilisées telle que : *« on peut obtenir un beau corps ».*

### **5.2.3. Unités révisées par Wafa : nature et effet**

Wafa qui était la salvatrice de notre groupe a effectué 21 modifications dont trois uniquement atteignent des unités supérieures au mot. Le tableau suivant résume l'ensemble de ses changements :

Nature de l'unité révisée	Type de modification	Effet produit
Lexème	Ajout	Positif
Majuscule	Remplacement	Positif
P.sub de comparaison	Suppression	Neutre
Connecteur	Suppression	Positif
Verbe	Remplacement	Neutre
Pronom pers COD	Remplacement	Positif
Majuscule	Remplacement	Positif
Lexème	Remplacement	Négatif
Ponctuation	Ajout	Positif
Syntagme verbal	Remplacement	Positif
Majuscule	Remplacement	Positif
Majuscule	Remplacement	Positif
Graphème	Suppression	Positif
Syntagme nominal	Remplacement	Neutre
Ponctuation	Ajout	Négatif
Adverbe	Suppression	Négatif
Article	Suppression	Positif
Majuscule	Remplacement	Positif
Qualifiant	Remplacement	Négatif
Ponctuation	Ajout	Positif
Syntagme nominal	Suppression	Neutre

### Interprétation des résultats

Pour ce qui est de Wafa, et comme le démontre ce tableau, il y a 13 interventions à valeur positive, 4 n'ont aucun effet et 4 ayant un effet négatif. Passons donc à voir comment cette élève a procédé dans la révision de son texte et ce, bien sûr, selon les variantes de la réécriture :

- **L'ajout**

Ce qui apparaît nettement, c'est le nombre réduit des ajouts par rapport à ceux opérés sur le texte d'un pair lors de la réécriture collaborative. De surcroît, la nature de ces ajouts nous permet de dire que Wafa n'a pas pu et / ou voulu insérer d'autres idées à son texte.

Trois insertions sur quatre affectent le problème de ponctuation. Il s'agit d'ajouter une virgule souvent après un connecteur :

« *Mais,* » « *de notre vie, car* » « *donc,* »

L'ajout restant concerne plutôt le titre ayant été oublié dans le premier jet :

« *Le sport* »

L'ajout chez Wafa a changé de posture, d'une opération purement sémantique à une variante nettement ornementale.

- **Le remplacement**

C'est l'opération la plus usitée. Wafa s'en servait soit suite à une autre opération afin d'établir une adaptation à la fois syntaxique et sémantique.

Exemple 1 :

« *on doit la préserver* » par « *on **peut** préserver **notre santé*** »

De même, pour le remplacement de « *être conscient* » par « *savoir* » comme réponse à la structure de la phrase.

Exemple 2 :

« *il faut être conscient qu'il a des...* » par « *il faut savoir qu'il a des...* »

Il y a également remplacement à visée ornementale comme dans le cas où elle a remplacé le « *I* » majuscule par « *i* » minuscule dans le pronom personnel sujet « *il* » :

Exemple :

« *D'abord **il*** », « *Par ailleurs **il*** », « *D'abord **il*** », « *Ensuite **il*** »,  
« *Enfin **il*** »

D'autre part, du fait qu'ils ont la même signification le remplacement du syntagme nominal « *l'envie de savoir (la science)* » par le lexème « *l'éducation* » n'a produit aucun effet.

Exemple :

« *Il nous rend plus loins de l'envie de savoir (la science)...* » par « *il nous rend plus loin de l'éducation...* »

Nous avons également relevé des remplacements à effet négatif comme :

Exemple 1 :

« *un grand désir au succès et à la distinction* » par « ... et à **la Singularité** ».

Exemple 2 :

« *il cause un surmenage physique...* » par « ...**physicale**... »

Outre qu'il traite strictement des éléments de bas niveau, l'effet du remplacement chez Wafa oscille entre positif, neutre et négatif.

- **La suppression**

Tout comme le remplacement, nous avons distingué les suppressions à effet positif et neutre de celles à effet négatif. En ce qui concerne l'unité biffée, ça va du graphème au lexème et affectant même les syntagmes et les propositions.

Wafa y fait appel soit pour établir l'accord nom / article (forme contractée) :

Exemple :

« *aux sport* » devient « **au sport** »

Soit pour corriger l'orthographe d'un mot, c'est le cas de l'adverbe « *loin* »

Exemple :

« *loins* » devient « **loin** »

De plus, la suppression du connecteur « et » vient suite au changement de la structure de la phrase après l'élimination de la proposition subordonnée de comparaison. Pourtant, cette comparaison ajoute un plus sur le plan stylistique :

Exemple :

« *Comme le dieu nous a doué un cerveau pour réfléchir, il nous a* »

*doué une santé pour pratiquer nos travaux quotidiens et on doit... »*

Il en est de même pour ce qui a trait à la suppression de l'adverbe « *exagérément* », elle nuit au sens global de la phrase :

Exemple :

*« car quand on le pratique exagérément nous ne penserons qu'aux sport »*

Pour ce qui est de la dernière suppression, elle n'a contribué ni à améliorer le premier jet ni à l'empirer :

Exemple :

*«...que cette pratique doit être équilibrée et ça c'est le but essentiel »*

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que les interventions faites par Wafa prennent toute une autre allure. Elles ne concernent plus des unités profondes dites de haut niveau. Elles affectent dans la quasi-totalité des cas des éléments locaux et inférieurs au mot.

## **Conclusion**

En somme, la réécriture est une activité coûteuse sur le plan cognitif. Elle impose un certain recul par rapport au texte déjà produit pour qu'elle donne les effets escomptés. Aussi, la détection des maladresses est-elle particulièrement ardue parce que l'élève ne voit pas aisément toutes ses erreurs, d'où d'ailleurs, les résultats obtenus. Dans notre corpus, la réécriture individuelle fait surgir d'autres difficultés qui sont restées dans l'ombre pendant le travail collaboratif. Qu'il s'agisse de Wafa ou Abir nulle phrase n'a été ajoutée. Leurs textes semblent leur satisfaire c'est pourquoi elles se sont bornées à vérifier l'adéquation normative au dépens du développement discursif. Cette vérification n'a pas décelé tous les problèmes et ceux détectés ne sont pas tous bien remédiés. Par contraste, chez Moncef, qui a été rétif à la réécriture, nous avons noté une augmentation des unités sémantiques révisées. Cet élève a veillé à bousculer sa première version en insérant de longs ajouts. Grâce à ceux-ci, il a amélioré son premier jet sur le plan sémantique. Néanmoins, la deuxième version continue à receler des maladresses grammaticales et lexicales que Moncef s'est montré incapable de les détecter. Il n'est pas trivial de signaler que notre étude a concerné seulement les opérations de la réécriture effectuées et leur impact sur la qualité de la deuxième version. Autrement dit, nous n'avons pas procédé par une analyse contrastive qui affecte les

textes dans leur intégralité, seuls les changements ont été pris en considération. Par ailleurs, nous avons souligné que les membres de notre groupe ont progressé seulement dans les problèmes ayant suscité conflit alors qu'ils ont stagné dans ceux ayant été restés dans l'ombre. Parmi les difficultés éprouvées lors de la révision individuelle, nous citons : le problème d'orthographe, de conjugaison, le vocabulaire inadéquat pour exprimer une idée, placement anarchique des majuscules et des signes de ponctuation,...En somme et à la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dire que le niveau de traitement affecté lors de la réécriture est relatif à la qualité du premier jet et à la nature des erreurs qui s'y trouvent. Parallèlement, le travail collaboratif dans notre corpus a été plus bénéfique pour Moncef (élève aidé) que pour Wafa et Abir (élèves aidants).

## CONCLUSION GENERALE

A l'issue de ce modeste travail et après ce tour d'horizon que nous venons de faire au sujet de l'enseignement / apprentissage de la réécriture et de sa pratique, il convient de rappeler que notre recherche s'est nourrie du courant psychocognitif et s'est proposée d'étudier les origines des difficultés en la matière. Vue sous cet angle, la réécriture cesse d'être appréhendée en tant que produit fini, elle est constitutive de l'ensemble de sous processus qui la sous-tendent. Ces derniers sont en relation avec les processus mentaux inaperçus qui doivent être mis en exergue pour être développés. Bereiter et Scardamalia élaborent la procédure CDO selon laquelle le scripteur réviseur procède tout d'abord par comparaison puis diagnostic et enfin opération d'un changement. Cette procédure nous a permis de décrire les difficultés rencontrées par les apprenants et les stratégies mises au point pour les résoudre.

Nous avons mené donc notre étude auprès de trois élèves de 4<sup>ème</sup>A.M de niveau hétérogène. Nous leur avons demandé de réécrire un texte d'un pair collaborativement et nous nous sommes intéressée à la dynamique de la réécriture à travers l'analyse des interactions verbales.

A la lumière des résultats obtenus, il apparaît de manière évidente que la réécriture n'est pas une tâche aisée vu le coût cognitif qu'elle implique. L'élève en réécrivant se trouve contraint à jouer à la fois le rôle de scripteur et celui de lecteur critique. S'ajoute à cette contrainte la difficulté de gérer simultanément plusieurs compétences : linguistique, sémantique, énonciative, pragmatique et cognitive. Or, si la révision d'un texte d'un pair n'a nullement posé ce problème de distanciation, les conduites idiosyncrasiques ont montré que l'élève en réussite semble incapable de faire ce recul. Ainsi, l'apprenant qu'il soit de niveau avancé ou en difficulté ne parvient pas facilement à détecter et identifier les dysfonctionnements de son propre texte. Nous avons remarqué que l'apprenant est plus motivé dans la réécriture d'un texte d'un autre élève que le sien propre alors qu'il se montre rétif

vis-à-vis de sa propre production. Dans cette optique, nous avons noté que plus le problème concerne des éléments locaux, plus la détection est rapide et par conséquent plus le redressement est facile et moins coûteux.

En ce qui a trait aux éléments révisés collaborativement, les membres du groupe ne se sont pas laissés arrêter par des corrections formelles de bas niveau. Le nombre et la fréquence des opérations effectuées l'ont démontré. Rien de tel lors de la réécriture individuelle. La tendance méliorative et créative cède sa place à une autre de type remédialif notamment chez les rédactrices jugées en réussite. Celles-ci se sont satisfaites de vérifier l'adéquation de leurs textes par rapport au système normatif de la langue au dépens du développement discursif. Par opposition, celui en difficulté s'est penché à réviser globalement son texte en insérant d'autres idées. Il est à noter que ces résultats reflètent la centration excessive des enseignants sur des éléments locaux autant lors des séances de compte rendu que dans les annotations et les recommandations. D'où la survalorisation de nos scriptrices de ces éléments : calligraphie, alinéa, orthographe, majuscule, etc.

Toutefois, qu'il s'agisse de ceux de niveau avancé ou en difficulté, les textes réécrits sont pratiquement meilleurs que les premiers jets. Ce qui nous amène à préconiser la révision conversationnelle en tant que moyen pour améliorer la qualité des premières versions. A notre sens, il ne faut pas laisser l'élève réécrire seul son premier jet sans guide et sans accompagnement car il peut l'empirer et le rendre plus opaque voire incompréhensible. Conçue ainsi, la réécriture accompagnée est l'occasion d'entendre la voix de l'autre, ses suggestions et ses critiques. De surcroît, écrire à plusieurs permet l'abondance d'idées, la réduction de la surcharge cognitive ainsi qu'une réécriture plus étudiée et plus approfondie. Ceci encourage le scripteur réviseur à surmonter ses représentations initiales souvent mythiques et inhibantes de l'activité scripturale. Cependant, la réécriture collaborative est loin d'être un remède souverain. Du fait qu'il s'agisse du texte réécrit en groupe ou ceux révisés en solo, aucun n'a été parfaitement réussi. Il y a

encore des dysfonctionnements qui sont restés dans l'ombre, des changements mal opérés. Sans oublier l'indifférence de certains membres et la prédominance d'autres. Par ailleurs, à signaler que la quasi-totalité de fragments révisés ont suscité des conflits socio-cognitifs pendant la réécriture collaborative. C'est pourquoi, il s'ensuit que cette dernière n'est efficace que si les membres du groupe s'entraident mutuellement et explicitent toutes leurs propositions.

Enfin, se distancier de son propre texte veut dire prendre en compte l'avis du lecteur / destinataire. Or, malheureusement les enseignants continuent à privilégier et préconiser une correction techniciste qui néglige cette dimension et ne permet le progrès que des élèves en réussite. A cet état de fait, une place de choix s'impose pour enseigner la réécriture globale qui va réduire la différenciation entre les élèves et encourage ceux en difficulté comme le confirment nos résultats. Dans ce même ordre d'idées, perfectionner son écrit nécessite selon notre propre sens, une séparation entre la séance de rédaction et celle de réécriture. Cet intervalle de temps offre à l'apprenant réviseur l'occasion de chercher de nouvelles idées, de se documenter sur le sujet et de vérifier la langue utilisée.

A terme, nous rappelons que les résultats obtenus dans le cadre de cette modeste recherche ne prétendent pas être exhaustifs puisqu'ils ne sont pas généralisables. Ils ne sont qu'une des pistes de réflexion ouvertes pour des études ultérieures.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### OUVRAGES

- Bange P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Ed Didier, Paris.
- Barlow M. (2000), *Le travail en groupe des élèves*, Bordas, Paris.
- Barré-De Miniac C. (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théorique et didactiques*, Presses universitaires du Septentrion.
- Beaud M. (2005), *L'art de la thèse*, Casbah Editions, Alger.
- Bentolila A.(dir) (1992), *Les entretiens Nathan-Actes 2*, Nathan, Paris.
- Bouchard R. & Mondada L. (2005), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris.
- Cardinet J. (1992), *Evaluation scolaire et mesure*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles.
- Chabanne J-C & Bucheton D. (2002), *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP, Versailles.
- Cuq J-P & Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- De Gaulmyn M-M., Bouchard R., Rabatel A. dir. (2001), *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris.

- Delorme C. dir. (1990), *L'évaluation en questions*, ESF, Paris.
- Desmons F. et al. (2005), *Enseigner le FLE*, Editions Belin, Paris.
- Eva K. (2007), *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Fabre-Cols C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF, Paris.
- Fayol M. (1997), *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, Paris.
- Fayol M., Jaffré J-P, Sprenger Charolle L.(dir). (1993), *Les actes de la villette. Lecture-Ecriture : Acquisition*, Nathan, Paris.
- Guidère M. (2004), *Méthodologie de la recherche*, Ellipses, Paris.
- Hadji C. (1993), *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, ESF, Paris.
- Henri F., et Lundgren-Cayrol K. (1998), *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, Centre de recherche LICEF.
- Kramsch C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris.
- Maingueneau D. (2007), *Analyser les textes de communication*, Armand Colin, Paris.

- Minder M. (1999), *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Oriol-Boyer C. dir. (2003), *Critique génétique et didactique de la réécriture*, Bertrand-Lacoste, Paris.
- Pastiaux G. et J. (2005), *Précis de pédagogie*, Nathan, Paris.
- Piolat A. & Péliissier A. dir. (1998), *La rédaction de textes*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Plane S. (1994), *Ecrire au collège*, Nathan, Paris.
- Rabatel A. (2004), *Argumenter en racontant. (Re)lire et (Ré)écrire les textes littéraires*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Reuter Y. (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.
- Tagliante C. (2001), *L'Evaluation*, CLE International, Paris.
- Traverso V. (1999), *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris.
- Zemmour D. (2004), *Initiation à la linguistique*, Ellipses, Paris.

## REVUES

- *El-Tawassol*,(2007), Revue des sciences sociales et humaines n°18, Annaba, Algérie, Juin 2007.
- *Langages* (2010), La révision de texte : méthodes, outils et processus n°164.

- *Repères* (1991), *Articulation oral / écrit* n°3, INRP, Paris.
- *Repères* (1994), *Ecrire, réécrire* n°10, INRP, Paris.
- *Repères* (2002-2003), *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* n°26/27, INRP, Paris.
- *Repères* (1987), *Pour la rénovation de l'enseignement du français. Des critères pour écrire* n°73 octobre, INRP, Paris.
- *Repères* (1991), *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* n°4, INRP, Paris.
- *Revue française de pédagogie* (2005) n°153 octobre, novembre, décembre, INRP, Paris.
- *Synergies Algérie* (2008), *Langues, Cultures et Apprentissages* n°2, GERFLINT.

## ARTICLES

- Apothéloz D. (2001), « Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle » in De Gaulmyn M-M., Bouchard R., Rabatel A.(dir)., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, pp. 49-65.
- Apothéloz D. (2005), « Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 131-165.
- Ballenghien M-A et al. (1994), « Les interactions verbales entre

élèves au service de la réécriture ? » in *Repères* n°10, INRP, Paris, pp.115-129.

- Baudrit A. (2005), « Apprentissage coopératif et entraide à l'école » in *Revue française de pédagogie* n°153 octobre, novembre, décembre, INRP, Paris, pp. 121-149.

- Besse J-M. (1993), « L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit » in Fayol M.(dir), Jaffré J-P, Sprenger Charolle L., *Les actes de la villette*, Nathan, Paris, pp. 230-240.

- Bessonnat D. (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture » in *Pratiques* n°105/106 juin, pp. 6-18.

- Boré C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? » in *Pratiques* n°105/106 juin, pp. 23-50.

- Bouchard R. (1991), « Quand dire c'est faire ...écrire » in *Repères* n°3, INRP, Paris, pp. 67-86.

- Bouchard R. (2005), « Sources et ressources du discours (académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-91.

- Bouchard R. & Mondada L. (2005), « Introduction » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 11-16.

- Brigitte C. (1992), « Ecrire, pour quoi faire ? » in A.Bentolila (dir), *Les entretiens Nathan- Actes 2*, Nathan, Paris, pp.149-166.

- Bucheton D. & Chabanne J-C. (2002-2003), « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement » in *Repères* n°26/27, INRP, Paris, pp. 123-148.
- David J. (1994), « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique » in *Repères* n°10, INRP, Paris, pp. 3-12.
- De Gaulmyn M-M. (2005), « Le corpus comme un tout » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-55.
- Delforce B. (1992), « La dissertation et la recherche des idées ou : Le retour de l'inventio » in *Pratiques* n°75 Septembre, pp. 3-16.
- Fabre-Cols C., & Maurel M. (1999), « Produire et recevoir la complexité langagière dès les premiers apprentissages » in *Repères* n°20, pp. 79-90.
- Fayol M., & Gombert J-E. (1987), « Le retour de l'auteur sur son texte -Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques » in *Repères* n°73 octobre, INRP, Paris, pp. 85-95.
- Garcia-Debanc C. & Fayol M. (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens » in *Pratiques* n°115/116 décembre, pp. 37-50.
- Garcia-Debanc C. & Fayol M. (2002-2003), « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite » in *Repères* n°26/27, INRP, Paris, pp. 293-316.

- Grange B., & Raffin M-M. (1990), « Evaluation formative et remédiation en sciences physiques » in Delorme C. dir., *L'évaluation en questions*, ESF, Paris, pp. 119-125.
- Hayes J R. (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in Piolat A. & Pélissier A. dir., *La rédaction de textes*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 51-102.
- Heurley L. (2010), « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive » in *Langages* n°164, pp. 10-25.
- Hinckel V. (1991), « Compétences de révision au CE2 et CM2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures » in *Repères* n°4, INRP, Paris, pp. 139-152.
- Kadi L. (2008), « Le brouillon scolaire, ce "saliscrit" » in *Synergies Algérie* n°2, GERFLINT, pp. 125-135.
- Krafft U. (2005), « La matérialité de la production écrite : Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maïté » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-55.
- Lefebvre S. (2001), et Deaudelin C., « Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur » in *Revue des Sciences de L'éducation*, Vol XXVII n°3, pp. 621-648.
- Le Goff F. (2005), « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable » in *Pratiques* n°127/128 décembre, pp. 183-208.

- Manesse D. (1991), & Grellet I., « L'oral contre l'écrit » in *Repères* n°3, INRP, Paris, pp. 17-24.
- Piolat A., Roussey J-Y. (1994), « Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes » in *Repères* n°10, INRP, Paris, pp. 49-66.
- Piolat A. & Péliissier A. (dir) (1998), « Etude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche » in Piolat A. & Péliissier A. dir., *La rédaction de textes*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 225-270.
- Piolat A., Roussey J-Y. (2005), « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion » in *Psychologie Française* n°50 pp. 351-372.
- Piolat A. (2007), « Les avantages et les inconvénients de l'usage d'un traitement de texte pour réviser » in I.Bisaillon (Ed), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Editions Nota Beue, Québec, pp. 189-211.
- Rabatel A. (2005), « La narrativisation d'un texte argumentatif : résolution des conflits et argumentation propositive indirecte » in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, pp. 201-227.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1998), « L'expertise en lecture-rédaction » in Piolat A. & Péliissier A. dir., *La rédaction de textes*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 13-50.
- Séguy A., & Tauveron C. (1991), « Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents » in *Repères* n°4, INRP, Paris, pp. 111-138.
- Tauveron C. (1996), « Des "Pratiques d'évaluation" Aux "Pratiques de

révision" : Quelle place pour l'écriture littéraire ?» in *Repères* n°13, INRP, Paris, pp. 191-210.

- Viollet C. (1994), « A propos de la "Cruche" de Francis Ponge, éloge de la réécriture » in *Repères* n°10, INRP, Paris, pp. 33-48.

## **MEMOIRES ET THESES**

- Assila W., Mémoire de magister : *Difficultés liées à l'acte d'écrire : Cas des élèves de troisième année secondaire*, Université de Constantine.
- Bois P. (1998), Mémoire professionnel : *Ecrire à plusieurs : Opération d'écriture et fonctionnement de groupe*, s.l.
- Cherrad N., Mémoire de magister : *Analyse des interactions verbales et dynamiques interactionnelles ; le cas des étudiants de première année de licence de français*, Université de Constantine, s.d.
- Kadi L. (2004), Thèse de doctorat d'Etat, *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : Un autre rapport au brouillon*, Université de Constantine.
- Salvetti C. (2003), Mémoire professionnel : *Une évaluation au service de la réécriture*, s.l.

## **DOCUMENTS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES**

- Amir A. et al. (2009), *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, ONEFD, Alger, Novembre.
- Djilali K. et Melzi A. (2008-2009), *Livre de français 4<sup>ème</sup> AM*,

ONPS, Alger.

- Djilali K. et Melzi A. (2006), *Guide du professeur 4<sup>ème</sup> AM*, ONPS, Alger.
- Commission nationale des programmes (Groupe disciplinaire de français). (2010), *Programme de français 1<sup>ère</sup> AM*, ONPS, Alger.
- Ministère de l'éducation nationale, (2005), *Document d'accompagnement du programme 4<sup>ème</sup> AM*, ONPS, Alger, Juillet.

## LES SITES WEB

- Modèle d'écriture de Flower et Hayes, consulté le 12/5/2009.  
<http://www.er.uqam.ca/nobel/k20230/H2009/notes%20sur%20Hayes%20et%20Flower.doc>.
- Ecrire c'est toujours réécrire, consulté le 6/10/2009.  
[http://lettres.scola.ac-paris.fr/lyceepro/cap/ccf\\_lien/ecrire\\_tjs\\_reecrire.htm](http://lettres.scola.ac-paris.fr/lyceepro/cap/ccf_lien/ecrire_tjs_reecrire.htm).
- La collaboration sur des tâches de révision de texte, consulté le 11/12/2010.  
<file:///D:/docnet/memoireSTAF-ST97-theories.htm>.
- URL : <http://alsic.revues.org/index803.htm>. consulté le 1/2/2011.
- Collaboration / Coopération, consulté le 24/1/2011.  
<http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Collaboration/coop%9A9ration>.
- <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/common/partnr.shtml>, consulté le 29/4/2010.
- Collaboration, consulté le 23/10/2010.

<http://educaumedia.comu.cul.ac.be/cem/p2143.html>.

- L'apprentissage coopératif, Laurent Dubois et Pierre-Charles Dagau, consulté le 23/10/2010.

<http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/coopération.htm>.

- Le conflit socio-cognitif, consulté le 23/10/2010.

<http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/leconflitsocio-cognitif-pdf>.