

Contribution à l'amélioration des pratiques scolaires d'écriture. Cas des élèves de 3^{ème} A S

« Je pense en fait avec ma plume car ma tête bien souvent ne sait rien de ce que ma main écrit » Wittgenstein

A Contribution To The Improvement Of School Writing Practices. Case Of 3AS Students "I Actually Think With My Pen Because My Head Often Does Not Know Anything About It. My Hand Writes"
Wittgenstein

Date de réception : 2018-02-08

Date d'acceptation 2018-06-05

Naima Dembri, ENS-CONSTANTINE

nada-97@hotmail.fr

المخلص

أن البحث النظري حول كيفية تعلم الكتابة يبين مدى أهمية تطوير المهارات الفردية بدلا من تكثيف المعلومات النظرية ،
والك عبر تنوع تقنيات العمل الخاصة التي تؤدي الي ذلك. أن تفعيل إعادة الكتابة بطريقة واعية في عملية تعلم الكتابة يغير النظرة
التقليدية للكتابة ، أو يكشف حقيقة الكتابة على أنها عمل متواصل ، حيث تسمح العملية الكتابية بالانتقال من نص إلى آخر يكون
أحسن منه. ومن جهة أخرى إن أخذ النص في حالاته المختلفة في الحوار البيداغوجي بعين الاعتبار ، يصبح أداة قيمة في عملية
كشف وتجاوز صعوبات الكتابة لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي ، المراجعة ، الكتابة ، تعلم الكتابة ، المسودة ، تطبيقات مدرسية.

Résumé

La réflexion théorique sur l'apprentissage de l'écrit montre l'importance qu'il y a à développer des aptitudes plutôt que des contenus et de différencier les techniques de travail propres à faire acquérir ces aptitudes. La mobilisation de la réécriture de manière réfléchie dans l'apprentissage de l'écrit modifie la représentation classique d'une création ex nihilo et d'un aboutissement intangible. Elle révèle le secret d'un véritable labeur dans lequel tout texte est une transformation d'un autre texte. La prise en compte des différents états du texte dans le dialogue pédagogique devient un auxiliaire précieux pour faire le point sur les difficultés scripturales de l'apprenant.

Mots clés : Production écrite- Réécriture-Révision-Apprentissage -Pratique scolaire -Brouillon.

Abstract

The theoretical reflection on the learning of writing shows the importance of developing skills rather than contents and differentiating the appropriate working techniques to acquire these skills. The mobilization of rewriting in a reflective way in the learning of writing modifies the classical representation of an ex nihilo creation and of an intangible outcome and reveals the secret of a real labor in which all text is a transformation of another text. Taking into account the different states of the text in the pedagogical dialogue is a valuable aid to make the point on the learner's scriptural difficulties.

Key-words: Written production-Rewriting-Revision-Learning-Scholar practice-Draft

INTRODUCTION

Les recherches en didactique de l'écrit s'intéressent de plus en plus au processus d'élaboration et de production tout au long des phases constituant le circuit de l'écriture. Ce n'est plus seulement le résultat final qui est analysé mais bien tout le travail mental accompli par le scripteur.

Le modèle linéaire de la rédaction, présentant l'écriture comme moyen d'évaluer les compétences et les savoirs précédemment acquis en matière de compréhension, de grammaire, de lexique et de conjugaison, n'est plus convaincant. Il se caractérise par une certitude qui jusqu'à présent n'est pas interrogée : la recherche des idées est primordiale avant que l'écrit puisse en découler de façon miraculeuse. On oublie que c'est l'écriture qui met la pensée en mouvement et que c'est en écrivant et réécrivant que l'on produit un texte.

Présenter l'écriture comme un acte magique a été longtemps renforcé par le centrage sur des textes achevés qui occultent le travail de réécriture. Pourtant les témoignages des écrivains concernant leurs pratiques démystifient la production scripturale : les ratures, les ajouts décorant leurs brouillons, l'attention accordée à la relecture et à la révision révèlent que l'écriture n'est pas un don inné.

Ces gestes de réécriture ne sont pas ou peu utilisés en classe par les apprenants qui ignorent la fonction de la réécriture et qui, en même temps, ont de réelles difficultés à améliorer leurs productions. Sollicités sur l'écriture scolaire, nombre d'entre eux affirment leur hésitation face à l'écrit et attribuent de façon assez systématique leur échec à des facteurs tels que l'absence de don pour écrire, ou la difficulté à traiter le sujet.

Notre article se propose de se baser sur des résultats recueillis dans le cadre d'une recherche de terrain, pour les analyser du point de vue de leur contribution possible à l'amélioration de l'écriture scolaire. Pour cela nous présenterons le cadre théorique et l'hypothèse qui ont présidé au test d'évaluation des productions écrites des élèves ; le

recueil des données à examiner et le dispositif ; et les résultats obtenus.

Notre expérience consistait à vérifier l'hypothèse selon laquelle la réécriture est un outil efficace de production écrite, un moyen d'investir, de gérer et de contrôler son texte. Cette hypothèse a été mise à l'épreuve par l'analyse des productions écrites des élèves (versions successives) à partir d'une grille d'analyse (celle d'Odile et Veslin) proposant les critères qui régissent le fonctionnement d'un texte argumentatif. Cette grille a été reprise progressivement par les élèves dans des situations d'observation-analyse d'écrits, afin de les aider à s'approprier les critères d'évaluation.

1. Cadre théorique

Les années 80 ont donné naissance à des modèles et des travaux de recherches qui ont permis de mieux comprendre les multiples facettes de l'apprentissage de l'écrit, notamment ceux qui visent à montrer que les savoirs sur un texte peuvent être transposés dans une pratique didactique de l'écriture à partir d'un véritable travail de réécriture. Nous pouvons répertorier trois ancrages théoriques.

1.1. Le modèle psycho-cognitivist

Ce modèle s'inspire de l'approche cognitive (1980) et envisage la production écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme tout. Il fait du sujet écrivant son centre d'intérêt en prenant en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production écrite. Il aborde les processus rédactionnels en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite et constitue une référence importante pour l'investigation des pratiques didactiques dans le but de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche d'écriture qui s'effectue selon plusieurs opérations complexes (la planification, la mise en texte, la révision), avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux pour évaluer,

repenser l'organisation de son texte et réviser la forme et le contenu.

La révision, tout particulièrement, se caractérise par une sorte d'aller-retour permanent entre les différents niveaux et les différents processus, dans le but de relire et réviser son écrit (1^{er} jet). Ce mécanisme de relecture /révision du texte est très important. Même s'il n'a pas été au centre des préoccupations de leurs premiers travaux, les auteurs de ce modèle Hayes et Flower (1980) ont très vite compris son intérêt. Ils parlent de réexamen du texte en termes de lire et corriger. Puis ils ont ajouté à leur modèle, en 1981, la notion d'«Evaluation / Révision », termes qui sous-entendent « *une intentionnalité dans l'activité de relecture, un positionnement différent du scripteur le portant à se distancier de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle* ». ⁽¹⁾

La révision se subdivise en deux sous-opérations :

-La Lecture critique : le scripteur procède à une lecture attentive qui vise à détecter les violations concernant le code écrit (fautes d'orthographe ou constructions syntaxiques défailtantes.), les effets d'incompréhension possibles (contradictions, impropriétés, incorrections...) pour évaluer le texte en fonction du but à atteindre.

-La mise au point permet d'élaborer la version définitive en traitant les erreurs syntaxiques et lexicales ou en réécrivant une partie du texte afin de rétablir tous les éléments d'information nécessaires à la compréhension d'un texte. Cela signifie que l'aboutissement à cette version définitive passe par des phases de relecture, de correction et de réécriture en tenant compte de la forme et du contenu du texte. « *La révision peut intervenir à des moments différents du processus rédactionnel (avant ou après qu'une phrase ait été programmée ou exécutée). Elle peut avoir comme conséquence l'interruption du processus de formulation parce que le scripteur peut à ce niveau s'autoréguler avant même de coucher sa phrase sur le papier : il l'évalue, hésite à l'écrire, la reformule. etc...* » ⁽²⁾

Hayes & Flower (1980) considèrent que les rédacteurs « *doivent gérer trois contraintes principales interférant les unes sur les autres : les connaissances dont ils disposent et qui ne sont pas accessibles sous une forme directement utilisable ; les règles et conventions de la production écrite ; et enfin les problèmes d'ordre rhétorique.* » ⁽³⁾ En revanche, la difficulté pour le jeune apprenant scripteur est de ne pas savoir par où commencer, quelle idée mettre et comment l'exprimer, comment enchaîner, conclure, tout en gardant l'attention disponible pour l'orthographe, la graphie et la ponctuation. « *Il doit repérer les erreurs langagières, détecter les incompréhensions, le manque de clarté, les problèmes grammaticaux, évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis, Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive* » ⁽⁴⁾

Alors, comment aider le jeune apprenant à gérer ces opérations d'écriture/réécriture ?

Là encore, l'acquisition de la production écrite et sa maîtrise reposeraient beaucoup plus sur une « *meilleure gestion des ressources de la mémoire.* » ⁽⁵⁾ Ces ressources cognitives représentent « *l'énergie mentale mobilisable par un individu dans l'accomplissement d'une tâche donnée mais elles sont limitées parce que, compte tenu de sa capacité réduite, la mémoire est incapable de les maintenir et de les manipuler en même temps si elles venaient à être trop nombreuses, trop compliquées.* » ⁽⁶⁾ Par conséquent, pour diminuer son impact sur tout le système, Hayes & Flower proposent de ne pas traiter simultanément toutes les dimensions impliquées dans la rédaction afin de réduire la surcharge cognitive, ce qui peut entraîner des améliorations significatives. ⁽⁷⁾

Par ailleurs, la mise en place des « *facilitations procédurales* » pourrait aussi alléger la tâche aux élèves tout en leur laissant le soin de l'affronter dans son intégralité. ⁽⁸⁾ Cela devient possible grâce à des situations d'écriture variées, des exercices d'entraînement et l'élaboration de critères d'évaluation qui permettent d'activer et de mobiliser tel ou tel sous processus rédactionnel, tout en déchargeant les élèves des autres tâches afin de favoriser l'autocontrôle de l'activité scripturale.

La relecture / évaluation, «*qui sous-entend le diagnostic, la sélection d'une stratégie de correction, modification ou non, est une injonction très importante et opératoire dans le processus révisionnel, mais peut aussi être inefficace parce qu'on ne peut se relire sur tout en même temps.*»⁽⁵⁾ Alors, pour la rendre plus efficace, on apprend aux élèves à se relire successivement sur différents aspects : organisation globale, structurelle ou sémantique, organisation interphrastique, construction de telle zone textuelle, gestion de tel problème...etc. ⁽⁹⁾

Enfin, les « *feed-back* » apportés par un interlocuteur dans le cadre d'une révision de texte peut aider l'apprenant à apprécier la clarté de sa production écrite. ⁽¹⁰⁾ En effet, si un pair aide un scripteur novice par le biais de questions et de commentaires, le dialogue qui en découle permet au rédacteur d'avoir une attitude différente par rapport à son texte et sa production écrite peut s'en trouver améliorée.

On comprend donc que la référence au modèle des processus rédactionnels aide à organiser l'intervention didactique et peut être, pour l'enseignant, une aide à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels. En effet, il permet un déplacement de l'attention de l'analyse du produit fini à la prise en compte du processus rédactionnel ; ce qui donne à réfléchir sur le processus d'élaboration (ébauche, brouillon, écrit intermédiaire, réécriture) et, par conséquent, à s'interroger sur les pratiques d'enseignement de la production écrite. Quelle image l'enseignant se fait-il de la planification et surtout de la révision ? Quelles instructions donne-t-il aux apprenants pour leur permettre de réviser et d'améliorer leur production écrite ?

1.2. Le modèle littéraire

Le modèle littéraire (J. Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, 1984) a, lui aussi, contribué à renouveler l'enseignement/apprentissage de l'écriture. Ses pratiques rénovatrices ont rompu avec les démarches traditionnelles connues, par l'intégration de la notion de « réécriture ». L'activité

scripturale n'est plus conçue comme le résultat miracle d'un premier jet mais comme un processus d'élaboration nécessitant de continues modifications et un retravail en plusieurs étapes. Autrement dit, l'écriture est le produit d'une réécriture, d'un travail de transformation appliqué à un matériau : le mot qui enfante le sens, la phrase, la langue.

CL. Oriol-Boyer propose une démarche visant à faciliter la tâche scripturale aux élèves en les faisant travailler sur les mots et le sens : choisir par exemple un mot puis rechercher les termes qui peuvent lui être associés en vertu de liens sémantiques, puis écrire un texte en puisant dans ce matériau pour ainsi entrer dans l'écrit. Et, pour favoriser le travail du texte, l'apprenti scripteur est alors initié aux gestes de la réécriture : substitution, adjonction, soustraction, inversion, déplacement de la coupure.

L'initiation des élèves à la réécriture se fait de façon progressive grâce à la précision des consignes dans le but d'alléger la charge de travail et de favoriser l'apprentissage. ⁽¹¹⁾ Apprendre aux élèves à se relire successivement, sur différents aspects du texte les amène à porter un regard critique sur leurs écrits à travers des outils structurés, comme des grilles d'auto-évaluation pour s'interroger sur leur savoir et leur savoir-faire.

Par ailleurs, l'interaction lecture /écriture est une aide à la réécriture à condition que le choix des textes lus soit plus pertinent, qu'il prépare les apprenants à lire, à repérer des procédés d'écriture afin de les réinvestir dans l'écrit et que la lecture repose sur une reconstruction de la signification du texte, une recreation du texte. Autrement dit, « *la véritable lecture est celle qui vise une analyse technique des textes pour dégager des indices, des règles transférables dans la pratique scripturale.* »⁽¹²⁾ C'est la connaissance intérieure des textes qui permet de transformer les jeunes lecteurs récepteurs, en lecteurs producteurs de sens.

1.3. Le modèle génétique

Le modèle de la critique génétique a lui aussi ouvert la voie à des pratiques prometteuses,

démythifiant l'image de l'écrivain inspiré et promeut, en exposant dans les classes des brouillons d'écrivains qui révèlent la vérité de l'écriture comme travail sur la langue. Il faut préciser que l'intérêt de la réécriture provient surtout de l'intérêt du modèle génétique (Gresillon, 1988 ; C. Fabre, 2002) pour les ratures considérées comme des indices d'opération et de compétence analysées en termes de substitution orientée : ajout, suppression, remplacement, permutation.⁽¹³⁾ Autrement dit, la réécriture et le brouillon offrent à la didactique un champ qui fournit aux professeurs et aux élèves des situations d'écriture réelles que le texte fini laisse souvent à l'état d'hypothèse. En effet, *« l'introduction des brouillons d'écrivains dans une classe dévoile le parcours du scripteur et révèle le mode d'écriture et la logique de la réécriture et devient un auxiliaire précieux pour faire le point sur les difficultés d'un élève à un moment donné. »*⁽¹⁴⁾ Cela permet aux professeurs et aux élèves de considérer d'une part, les ratures non pas comme des erreurs mais comme des témoignages d'activité, et de réflexion métalinguistiques, et, d'autre part, de prendre conscience du développement temporel et spatial des processus de production d'un texte.

Question de terminologie

Afin d'éviter la confusion, nous précisons que la réécriture est un travail au niveau du texte et non simplement de la phrase. *« Elle convoque des savoir-faire et des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. Elle nécessite d'explicitier et de se mettre d'accord avec l'élève sur les critères et de préciser la consigne de réécriture dans le but d'améliorer un texte. »* (D. Bessonnat, 2000 : 7). Alors que la correction opère au niveau de la phrase. Elle nécessite de *« confronter le texte à une norme et rétablir une version conforme à ladite norme. Elle fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la norme du segment de texte en cause »* (Ibidem).

Les mécanismes de la réécriture

Pour comprendre les mécanismes de la réécriture, il faut savoir pratiquer les opérations de

base que C. Fabre a dégagées pour analyser les copies des élèves :

-**Le remplacement** est une opération qui consiste à substituer un élément par un autre en supprimant le premier, pour en ajouter un autre qui serait équivalent. Il est considéré comme l'opération la plus usitée par les scripteurs débutants ou adultes non professionnels. *« Il existe même chez beaucoup d'écrivains qui, dans le premier jet, emploient des termes assez généraux qu'ils remplacent par des termes plus précis lors de la réécriture »* (C. Fabre-Cols, 2002 :108).

-**L'ajout** opération rare, considérée comme un indice d'amélioration et dévoile en même temps, le caractère créateur du scripteur (Ibidem).

-**La suppression** est généralement marquée par une biffure annulant un ou plusieurs mots de la phrase, sans les remplacer par d'autres. *« Pour s'effectuer au bon moment et à bon escient, cette procédure exige une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture »* (Ibid).

-**Le déplacement** est l'opération la plus complexe, difficile à gérer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique et un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique (Ibid).

Il faut reconnaître que ces procédures présentent des facilitations mais aussi des exigences car elles entraînent le professeur comme l'élève, à affronter la complexité langagière à travers la pratique de la réécriture.

Objectifs visés

Nous assignons à la réécriture un triple objectif :

-Faire comprendre aux élèves l'importance capitale de la réécriture dans la production écrite.

-Rendre les élèves capables, par la même occasion, de profiter de la réécriture comme outil et du brouillon comme espace libre pour penser en écrivant.

-Permettre aux apprenants de s'approprier les fonctionnements de l'écrit.

2. La démarche

Partant du principe que « l'écriture, ça s'apprend », que pratiquer l'écrit c'est apprendre à « faire long » (Jean-François Halté, 1981), et qu'un texte doit être repris plusieurs fois avant de pouvoir être considéré comme définitif, la réécriture restera l'outil d'intervention indispensable dans tout processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture.⁽²¹⁾

Nous avons entamé les séances d'écriture avec les élèves suivant une démarche expérimentée, inspirée des recherches théoriques menées dans le domaine de la psychocognitive et de la psycholinguistique, et qui est basée sur les points suivants :

- Une réflexion sérieuse sur les représentations que les élèves ont de l'écriture et sur les processus rédactionnels, et cela par le biais d'une pratique d'activités variées qui consistent à faire observer et analyser par les élèves des brouillons d'écrivains, les entraîner à planifier, à réécrire des passages afin de manier les procédés de réécriture et favoriser par là, une démarche d'écriture qui assure un meilleur contrôle de leur production.

- Expliciter la fonction de la réécriture pour surmonter aussi bien l'ennui que les représentations initiales des jeunes scripteurs et leur permettre de saisir le pourquoi et le comment de la tâche à travers un apprentissage raisonné de l'écriture /réécriture.

- Montrer que cette activité exige du temps, de la patience et des efforts et que pour progresser en production écrite, ils seront amenés à se relire d'un œil critique et réécrire leur texte plusieurs fois en pratiquant des opérations simples : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer.

- Fixer à chaque activité écrite des objectifs spécifiques et cela dans le cadre d'une progression des acquisitions qui tienne compte des capacités des élèves afin de leur éviter la surcharge cognitive.

- Donner un sens à l'activité d'écriture des élèves, c'est mettre en valeur leur premier jet. Cette attitude crée une certaine motivation et suscite en

eux le désir de poursuivre l'écriture même chez ceux qui ont des difficultés.

- Faciliter le travail des élèves par des consignes précises, en leur expliquant ce que l'on attend de leur production (décrire une personne, rédiger deux arguments pour défendre une opinion, illustrer les arguments à l'aide d'exemples, respecter les temps..., etc.).

- L'évaluation ne doit pas porter sur le respect des normes orthographiques et syntaxiques car le professeur doit tout d'abord accepter l'écrit de l'élève tel qu'il est, il doit jouer le rôle du lecteur et non de l'évaluateur pour que l'élève accepte de revenir sur son écrit, de le considérer comme un premier jet.

- Contribuer à rendre les élèves plus conscients de la tâche d'écriture qu'ils réalisent et de la manière dont ils procèdent à travers des exercices multiples, des fiches d'explicitation pour dire, par exemple, comment ils ont procédé pour réaliser la tâche.

2.1. Présentation du public

Notre corpus a été recueilli au lycée mixte « Nouiwa Fatima » à Constantine. Nous avons travaillé avec une classe (de 3^{ème} AS Langues Etrangères), constituée de 15 élèves (9 filles et 6 garçons). Agés de 18 à 20 ans, ces élèves ont fait un parcours scolaire identique, de formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe), et issus de familles peu nombreuses de parents instruits, avec un environnement social plus ou moins pénétré par la langue française.

Cette classe offrait un panel assez diversifié en ce qui concerne les capacités. Nous avons pu dégager une tête de classe de cinq apprenants de niveau moyen qui faisaient parfois des erreurs d'inattention et d'autres fois des erreurs au niveau de la cohérence. Les dix autres se trouvaient en très grande difficulté, ne savaient pas construire des phrases correctes et juxtaposaient des termes sans lien entre eux.

2.2. *Déroulement du recueil de données*

Nous avons décidé de travailler sur la production d'un texte argumentatif. Ce type de projet s'effectue, selon la progression du programme, durant le 2^{ème} trimestre de l'année scolaire. Notre but était de mettre les élèves dans une situation active d'écriture afin de donner une réelle dimension à ce qu'ils allaient écrire.

Après avoir analysé différents textes argumentatifs pour apporter aux élèves le savoir déclaratif sur les caractéristiques du texte argumentatif, et avoir mené plusieurs activités afin de les préparer à la production d'un texte, nous leur avons demandé de produire un premier jet (une première version) que nous avons corrigé et rendu aux élèves pour qu'ils réécrivent une deuxième version que nous avons récupérée à la fin de la séance.

Nous avons opéré une lecture analytique des copies et noté les remarques afin de suivre la progression dans l'écriture des élèves. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les critères d'évaluation du texte argumentatif. Ensuite, nous avons redistribué les copies pour permettre aux jeunes scripteurs d'apporter les modifications nécessaires et d'alimenter la troisième version par une deuxième réécriture. Comme le temps accordé à la phase de production écrite est très insuffisant (1h à 2h pour chaque séquence), nous avons décidé de programmer des séances supplémentaires pour pouvoir accomplir les activités que nous avons prévues, au total sept séances alternant préparation à l'écrit et production écrite. Il faut noter qu'avec les séances supplémentaires, le nombre d'élèves avec qui nous avons commencé notre travail a diminué, c'est pourquoi nous n'avons pu retenir que les copies de dix élèves (deux garçons et huit filles), les seuls ayant effectivement participé à toutes les séances de production écrite. En vérité, cela nous a permis de travailler avec chaque élève à part, ce qui a donné vie à l'acte d'écriture, a permis d'instaurer une communication authentique dans un climat d'attention passionnée et a favorisé la

manifestation d'une certaine motivation et d'un certain désir de réussite.

3. *LA METHODOLOGIE*

Avant d'entamer le test de production écrite nous avons prévu des activités diverses que nous avons appelées « activité éveil » (Echazier & Leguyer, 1980) permettant l'apprentissage de la construction logique du discours argumenté, à savoir : les caractéristiques du modèle textuel relatif à l'argumentation, les connecteurs et marqueurs d'enchaînement (cause, conséquence, opposition..) qui seront réinvesties par les élèves lorsqu'ils se trouveront seuls face à une tâche d'écriture.

Ces activités avaient un double objectif :

-Préparer les élèves à la production d'un texte argumentatif en développant les compétences nécessaires à l'apprentissage de l'écriture en général, et en particulier à celle du texte argumentatif.

-Expliciter la fonction de la réécriture afin de développer une attitude consciente et active des élèves et de surmonter aussi bien l'ennui que les représentations initiales ⁽²¹⁾.

3.1. *Test de production écrite*

Première séance : Production du 1^{er} jet (première version)

Nous avons choisi un sujet parmi ceux proposés dans le manuel scolaire de 3 AS (P. 86) parce qu'on en désigne le destinataire. Comme nous l'avons vu, tous les travaux actuels mettent l'accent sur la nécessité de prendre en considération le contexte de production et de réception pour assurer surtout l'efficacité de l'argumentation.

Sujet : « Sur le modèle du texte, rédigez un texte à l'intention de vos camarades pour leur montrer qu'il est plus bénéfique de dialoguer que de faire preuve d'agressivité. »

Consigne n° 1 : « Imaginez que votre camarade agressif, violent, est à la source de bien des problèmes ; vous devez piquer son intérêt, car lire votre texte peut devenir question de vie ou de mort. Donnez libre cours à vos émotions, à votre

imagination et essayez de lui transmettre (votre frustration), votre opinion pour le convaincre.»

Pour voir si les élèves avaient profité de ce que nous avons proposé comme activités de préparation à l'écrit, nous avons décidé de les laisser rédiger leur premier jet comme ils l'entendaient, puis nous avons ramassé les brouillons à la fin de la séance.

Deuxième séance : Evaluation du 1er jet

Comme « *l'évaluation est un outil au service de la réécriture* » ⁽¹⁶⁾ nous avons lu et annoté les brouillons des élèves pour leur indiquer les directives de travail. Mais avant de les leur remettre pour une seconde séance d'écriture qui a regroupé dix élèves, nous lisons les productions de certains élèves, choisies en fonction des erreurs, des insuffisances et aussi des réussites. Puis nous demandons leur avis sur tel ou tel aspect du texte, en essayant de focaliser leur attention sur des points précis pour les aider à prendre conscience du fonctionnement et des dysfonctionnements du texte

de leur camarade et leur permettre en même temps, de s'approprier les critères d'évaluation.

Au fil de la discussion se détachent de façon progressive, des remarques pertinentes qui permettent une évaluation de la production écrite. Alors nous les notons au tableau puis, nous distribuons aux élèves une copie récapitulative que nous avons déjà préparée, et qui contient une liste de critères d'évaluation de spécialistes. Nous signalons que les élèves n'inventent pas les critères, ils retrouvent ceux qu'ils connaissent déjà, ceux qui ont été déjà mis en évidence par l'enseignant dans d'autres textes et qui sont en relation avec le travail d'Odile et Veslin.

L'objectif de l'élaboration de ces critères était de :

- permettre aux élèves de repérer les problèmes qu'ils devaient résoudre.
- les placer d'emblée dans une perspective d'appropriation des caractéristiques de l'écrit.

Le tableau suivant présente les critères d'évaluation du texte argumentatif.

Ce qu'il faut faire	C'est réussi si
1-Cerner le sujet Repérer le problème posé	A-Pas d'erreur sur le sens général B-S'il y a plusieurs points à traiter, ils le sont tous
2- déterminer son avis, sa position. De quoi veut-on convaincre le lecteur	A-suis-je pour ou contre, Il faut prendre position. B- l'opinion peut être nuancée
3-Rechercher, apporter des idées, des arguments	A - il en faut plusieurs. B - les arguments sont logiques C - les arguments sont clairement expliqués
4- Illustrer les arguments par des exemples	A -un exemple au moins par argument B -exemple clairement situé dans l'expérience personnelle, l'actualité, le cinéma, la littérature
5-Construire son développement	A -construction visible matériellement B - pas de sous-titre, pas de numéros
6- -Introduire le développement -Ordonner le corps du développement -Choisir l'ordre des arguments dans une même partie	A -l'introduction pose le problème. B -l'introduction ne répond pas C - elle annonce le plan A -un argument par paragraphe B - ordre logique défendable C -employer des pronoms, des synonymes des périphrases pour éviter les répétitions D-présence de mots de liaison assurant l'enchaînement.
7-Rédiger son développement	A - les phrases ne sont pas longues. B - pas de mots qui ne se disent pas en français. C -utilisation correcte des mots de liaison, des propositions de la ponctuation. D - les types de phrases sont assez variés. E -ce qu'on a écrit correspond à ce qu'on veut dire.

Tableau (1) Les critères d'évaluation d'un texte argumentatif (Odile & Veslin, 1992) ⁽¹⁶⁾

Nous signalons que nos annotations concernant les brouillons avaient comme objectifs d'amener les élèves à réfléchir sur leurs productions, intentions, ajustements éventuels. Pour les encourager, nous avons commencé par souligner les points positifs avant de cibler les problèmes à résoudre. Nous avons fixé des priorités pour aider les élèves à réorganiser les textes, et les réécritures qui suivront feront l'objet de nouvelles remarques. Les erreurs orthographiques ne sont pas signalées dès le début. Les versions finales feront l'objet d'un toilettage orthographique efficace, ce qui permet d'éviter l'impression de tourner en rond. Par contre les répétitions sont soulignées pour inciter l'élève à envisager une recherche de substituts grammaticaux ou lexicaux.

Troisième séance : Production du 2^{ème} jet (deuxième version)

Nous distribuons aux élèves les brouillons annotés avec la consigne suivante :

Consigne n° 2 : « En prenant en compte les annotations et les consignes d'amélioration proposées en marge de la version n° 1, réécrivez votre texte pour travailler la structure. »

Nous avons remarqué que les élèves commencent à lire directement les annotations, puis ils relisent le texte en vue de le réécrire, alors que d'autres nous demandent de leur expliquer ce qu'ils doivent faire. En fait, cette phase de « réexplication concrète, individualisée » est très importante parce qu'elle permet de lever les ambiguïtés et les incompréhensions, de sécuriser les élèves et de les familiariser avec leur propre travail. En effet, le fait d'être présent physiquement, de jouer le rôle de lecteur sympathique et non de professeur correcteur, d'aider à repérer les erreurs (le recours à des interactions de tutelle) (Bruner, 1983), inspire à l'élève la confiance en soi. C'est à partir de ce moment, que nous nous sommes rendu compte que les élèves commencent à s'investir réellement parce qu'ils se

sentent encouragés par notre présence. Certains même, ont repris une deuxième puis une troisième version, sans que nous ne le leur demandions.

Quatrième séance : Production de la troisième version

Avant d'entamer la séance de réécriture, et dans le cadre des aides textuelles à la réécriture (Crinos & Legros, 2002), nous avons distribué aux élèves des textes divers qui portaient sur le même thème de la violence. En vérité, nous ne voulions pas proposer des textes « modèle » mais des textes qui fournissent aux élèves des éléments qu'ils pourraient s'approprier et réinvestir dans leurs productions écrites (enrichir le vocabulaire, améliorer le contenu). Nous leur avons demandé de les lire et de les examiner puis nous les avons ramassés. Ensuite, nous avons distribué les brouillons des élèves que nous avions lus, soulevé des remarques concernant chaque copie mais que nous n'avions pas annotés pour voir si la séance d'évaluation précédente avait germé, si les élèves allaient vraiment faire des allers et retours entre les critères d'évaluation qu'ils avaient eux-mêmes dégagés et les critères qu'ils n'avaient pas maîtrisés dans leurs productions précédentes. Cependant, nous leur avons expliqué que nous étions très fiers de ce qu'ils avaient fait comme travail et qu'ils avaient encore beaucoup de capacités à mobiliser lors de la deuxième réécriture.

CONSIGNE n°3 :

La consigne est la suivante (Réécrivez votre texte de façon à assurer la cohérence syntaxique (emploi des pronoms et articles) et sémantique (éviter les répétitions en employant des substituts lexicaux).

Il s'agirait d'inviter les élèves à réécrire leur texte pour mettre en jeu la cohérence textuelle, ce qui demande aussi une explication individuelle, surtout pour ceux qui ont des difficultés. Puis leur préciser que leur travail consiste à identifier, à chaque fois, quelles sont les constructions de phrases qui auraient pu interférer entre elles et décider quelle

solution conforme à la norme était possible dans les contextes considérés. L'objectif était de montrer l'interaction entre vocabulaire et syntaxe dans le tissage du sens de l'écrit et que la positivité reconnue des textes est très dépendante de la maîtrise des règles de cohérence qui sous-tendent leur production⁽²⁰⁾

Il faut avouer que le passage par le dialogue personnalisé a été utile pour éviter le découragement des élèves en difficulté qui ne voyaient pas d'évolution dans leurs résultats. Ce dialogue est souvent difficile car certains élèves refusent de collaborer, d'évoquer leurs problèmes, mais une fois qu'ils avaient admis que l'erreur permet la progression, que la repérer est une preuve de réflexion et de compétence, ils reprennent confiance en eux, et poursuivent la réécriture. On notera à cet égard que ce qui nous a aussi aidé, c'est le fait de dire aux élèves que le travail ne serait pas noté et que cette expérience allait leur prouver qu'ils étaient capables de rédiger des textes lisibles et cohérents.

Soulignons que nous avons choisi de ne pas faire réécrire sur le même brouillon, mais sur plusieurs feuilles de brouillon. Ainsi à la fin de l'expérience, chaque élève pouvait avoir un aperçu de son texte en devenir (du 1^{er} jet ... au résultat du travail accompli). Effectivement, avant de ramasser la version finale, nous avons montré à chaque élève ses trois versions pour lui permettre de comparer et de voir le travail accompli dans la production définitive. Le constat fait, les sourires timides montraient que les élèves étaient très fiers de ce qu'ils avaient réalisé. Il y a même un élève qui nous a révélé : « Madame, je n'ai plus peur d'écrire ! ».

3.2. Analyse quantitative des productions écrites des élèves

Un premier tri a permis de distinguer l'emploi de plusieurs opérations par les élèves. Chaque brouillon a été analysé à partir des critères formels retenus, empruntés aux recherches déjà citées, notamment celles de Claudine Fabre et ont permis de distinguer quatre types d'opérations employés par les élèves afin de réécrire leurs

textes. La répartition quantitative des opérations de réécriture est indiquée dans le tableau suivant :

Copies des élèves	Ajouts	Remplacements	Suppressions	Déplacements
Copie N°1	8	5	2	0
Copie N°2	5	2	4	0
Copie N°3	8	5	4	0
Copie N°4	6	3	4	0
Copie N°5	7	7	3	0
Copie N°6	10	5	6	0
Copie N°7	6	3	4	0
Copie N°8	7	5	5	0
Copie N°9	9	4	7	2
Copie N°10	4	2	2	0
Pourcentage	45,16°/°	26,45°/°	27,09°/°	01,29°/°

Tableau. 2 Répartition quantitative des opérations de réécriture dans les productions écrites

L'analyse quantitative des productions révèle que nos résultats correspondent globalement à ceux de Fabre (2002 : 95) dans le sens où l'ajout, modification largement implantée, est l'opération la plus fondamentale, la plus usitée par les élèves (45.16°/°). Le remplacement vient en deuxième position (26.45°/°). Le recours à l'ajout et au remplacement s'éclaircit à travers la comparaison des deux versions suivantes :

Dans sa version (1) l'élève écrit : « *Je suis d'accord que le dialogue est mieux que la violence* », alors que dans la version (2), il développe le sens, par ajout : « *Je suis **entièrement** d'accord **avec les gens qui disent** que le dialogue est mieux que la violence.* »

Dans la même copie V (1) intervient un autre exemple : « *Enfin, la violence est une mauvaise habitude qu'on a pris pour faire des solutions à nos problèmes* », puis dans la version (2), le scripteur emploie le remplacement pour renforcer le sens : « *Enfin la violence est une mauvaise habitude pour régler nos problèmes avec les autres car c'est une*

mauvaise solution » Version(3). Il s'efforce de justifier son propos et retravaille le sens de la phrase en remplaçant « *une mauvaise solution* » par une désignation plus significative « *acte stupide* », et en ajoutant un syntagme verbal « *qui crée la rancune et l'égoïsme* ». Cet ajout montre une évolution nette et peut être tenu pour une amélioration de l'écriture : « *Enfin, la violence est une mauvaise habitude qui ne nous aide pas à régler nos problèmes avec les autres car c'est un acte stupide qui crée la rancune et l'égoïsme* ».

Nous notons à cet égard que la répartition quantitative des suppressions est presque semblable à celle des ajouts. Elle représente (27,9°/°) de toutes les modifications et enfin le déplacement est l'opération la plus délicate, beaucoup plus complexe que les autres car elle oblige à traiter deux points distincts en même temps. Elle est faiblement usitée et ne dépasse pas 1.29°/°.

Notre corpus indique que les élèves qui réalisent un plus large champ de modifications par ajout (qui modifie le sens), sont ceux qui ont su profiter de l'usage du brouillon et de la réécriture, ce qui correspond, à notre sens, à une entrée dans l'écriture.

Les critères du texte argumentatif retenus par les élèves

A-L'annonce du sujet et la prise de position

Ce point est repérable dans la plupart des copies (8 copies) à travers l'utilisation du pronom (Je), le choix des tournures : « *je suis entièrement d'accord avec le dialogue et contre la violence..* » ou « *Je suis avec ceux qui disent que pour régler les problèmes il faut utiliser le dialogue* » ou « *pour moi l'agressivité n'est pas bonne* », et l'emploi des verbes d'opinion « *je pense que* », « *je crois que* », « *J'affirme que* », « *nous sommes persuadés que* » « *J'approuve que* » pour exprimer ce que l'on pense, montrer sa position et influencer le lecteur.

La totalité des copies n'évoque pas le destinataire du message en tant que personne, mais

en tant que partisan du dialogue ou détracteur. Cependant, les élèves prennent en compte le point de vue adverse, comme par exemple : « *...contre les gens qui sont persuadés que la violence est le seul moyen pour la discussion* » ou « *je suis d'accord que le dialogue est mieux que la violence...* » pour dire qu'il est d'accord avec les partisans du dialogue.

b-L'organisation du corps du développement

Ce critère se manifeste par la présence d'introducteurs d'arguments qui permettent de présenter l'ordre logique et cohérent des arguments. L'absence des introducteurs dans l'écrit des élèves peut nuire à la progression des idées et n'aide pas l'élève à évoluer, ce qui donne l'impression de statuquo, voir les copies (10) (4) (1). Cependant, dans six copies, nous avons observé l'emploi des introducteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin, finalement).

c-L'emploi des outils linguistiques de l'argumentation

Donner une orientation argumentative à un texte se fait essentiellement grâce à la maîtrise d'un certain nombre d'outils : conjonctions de subordination et de coordination. Nous soulignons en gras les connexions introduites par quatre scripteurs.

L'explicitation des liens marqués se fait par l'emploi des marqueurs comme « *grâce à* » locution prépositive, « *parce que* » pour présenter une cause, « *donc* » ; « *ainsi* » pour exprimer une conséquence ou marquer une juxtaposition, « *au contraire* » pour marquer une forte contradiction et la conjonction de coordination « *car* » pour coordonner deux énoncés et apporter une justification à l'affirmation.

3.3. Analyse qualitative des productions écrites des élèves

3.3.1. Réécritures obtenues : stratégies, erreurs produites et extraits

Reste à présent, afin de dépasser les généralités qui précèdent, à observer plus qualitativement le travail de réécriture. Pour avoir un état plus détaillé, nous avons regroupé les écrits retenues en deux catégories : les écrits (7 copies) qui ont beaucoup profité de la pratique de la réécriture et de l'usage du brouillon ; et ceux (03 copies) qui en ont moins profité mais qui pourraient, avec d'autres versions possibles améliorer leurs textes.

Première catégorie

Commençons par un aperçu des opérations de réécriture telles qu'elles se manifestent.

La copie (3) avec ses différentes versions témoigne de difficultés rédactionnelles certaines mais en même temps, présente un travail qui comporte un nombre important de substitutions. Cela s'observe aussi bien dans la modification des mots que dans les retours sur la constitution des phrases. On retient de la première version, la phrase suivante : «*Nous sommes **entièrement d'accord avec** le dialogue **est** contre la violence* », mais dans la 3^{ème} version, l'expression «*d'accord avec* » et le mot «*est* » ont été supprimés et remplacés par la préposition «*pour* », et par la conjonction de coordination «*et* » (l'erreur la plus fréquente), ce qui modifie le sens de la phrase : «*Nous sommes **entièrement pour** le dialogue **et** contre la violence* » V3.

Pour traiter la cohésion et le contenu, l'apprenant emploie l'ajout, la suppression et le remplacement qui peuvent être tenus pour un indice d'amélioration de l'écriture. Dans la 1^{ère} version : «*D'abord nous pensons que pour éviter les problèmes et **les débats** entre les gens nous devons ignorer la violence **because** la violence ne provoque que la violence et **le déteste** entre les hommes*» V1. Puis, dans la 2^{ème} version, une réécriture économique mais efficace. L'élève supprime les termes qui rendent compte de l'erreur produite dans la V 1 : «*débats, le déteste* » pour les remplacer par des

termes plus précis «*acte stupide, conflits, la haine* ». Sans oublier «*because* » mot anglais, signe d'interférence linguistique, remplacé par son équivalent en français : «*D'abord nous pensons que le dialogue éloigne l'acte stupide et l'esprit débile qui mène à la violence parce que la violence ne provoque que les conflits et la haine*» V2.

Par ailleurs, dans la 3^{ème} version, il retravaille la cohésion de son texte. Il supprime la répétition pour mettre en valeur le terme «*dialogue* » par opposition au terme «*violence* » et remplace le marqueur de cause par une conjonction de coordination : «*D'abord, nous pensons qu'avec le dialogue **on peut éviter** les actes stupides **et corriger** l'esprit débile qui mène à la violence **et** provoque les conflits et la haine* » V3.

Toujours dans la même copie, nous remarquons que les idées s'éclairent et la production s'améliore de plus en plus avec la réécriture. Ceci vérifie ce que Bucheton (1995) avait expliqué dans son travail sur la fonction de l'écriture/réécriture, à la fois outil et objet de transformation. Ainsi dans la version (1) nous notons : «*Le dialogue est une sorte de civilisation parce qu'il permet de créer un changement à l'autre* », alors que dans la version finale (3), l'élève remplace «*une sorte de* » par «*acte* » pour dire que la civilisation est tout d'abord un acte à pratiquer, il supprime «*créer un changement à l'autre* » et le remplace par «*développe l'esprit humain* » ce qui révèle un développement de la pensée.

Il faut souligner que l'emploi des expressions et des mots soulignés ci-dessous (et aussi V3 Copie 9) est le résultat de l'accès libre à une multitude de textes qui a entraîné un retraitement du 1^{er} jet facilitant ainsi la réécriture : «*Il est certain que le dialogue est un acte de civilisation qui développe l'esprit humain et raisonne les patients de la différence*» V4, «*Le*

dialogue la seule langue de la tolérance et la compréhension»V.4

L'écrit (8) montre que l'élève tire aussi profit du dispositif, il commence par une constellation (version1) dans le but de trouver des points repères puis, à l'aide d'ajout, de remplacement et de suppression, arrive à créer des connexions nouvelles et à modifier le contenu.

Dans la version(1) nous relevons la phrase : *«La violence est la cause principale de plusieurs maladies, qui touchent le système nerveux»*. Avec la réécriture, il arrive à enchaîner dans la version finale avec une explication : *« On n'arrive pas à trouver des solutions à nos problèmes ce qui cause l'angoisse et donc les maladies »*V 3. Et dans la V(2), il a aussi remplacé *« l'être violent va être seul »* par *«perdra ses amis et sera boudé par les autres »* V 4.

La copie (5) présente une réécriture procédant par ajouts, suppressions et remplacements. L'élève a en effet, effectué 7 ajouts, 3 suppressions et 7 remplacements. Par exemple, au niveau de la 1^{ère} version: *« Je suis entièrement désaccord avec les gens qui sont persuadés que la violence est bon acte »* V1, ensuite il apporte des modifications dans la 2^{ème}version *« Je suis entièrement contre les gens qui sont persuadés que la violence est le seul moyen pour la discussion »* et il remplace la préposition *« pour »* par *« de »* dans la troisième version : *« Je suis entièrement contre les gens.....que la violence est le seul moyen de discussion.»*

Dans la même copie, nous notons des transformations au niveau des deuxième et troisième versions qui contribuent à une référencement plus précise. Si nous comparons les trois versions :

« La violence peut développer un autre fait, devient, l'homme devient criminel ne sorte pas de la prison » V1

« La violence est un phénomène dangereux c'est bien parce qu'elle crée des criminels, c'est bien qu'elle résulte développe l'intolérance » V2

« La violence est un phénomène dangereux parce qu'elle développe l'intolérance et la haine » V3

Nous remarquons que l'emploi du mot *« criminel »* dans la (V1) motive la suppression d'une phrase *« ne sorte pas du prison »* dans la V2 pour éviter la redondance. En revanche, l'emploi impropre des termes *« c'est bien »* et *« résulte »* dans la V(2) nuit au sens et affecte le contenu alors que leur suppression dans la V3 améliore la qualité de l'écriture.

La copie (9) montre que l'apprenant a largement profité de la pratique de la réécriture et cela apparaît à travers les diverses modifications relevées : 9 rajouts, 4 suppressions, 7 remplacements et même 2 déplacements. Au niveau qualitatif, c'est la capacité de l'élève (copie 9) à affronter sa difficulté en utilisant le déplacement qui est remarquable. Nous rappelons que le déplacement est une opération plus complexe que les autres modifications car elle implique non seulement un travail sur l'axe paradigmatique mais aussi un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique avec la recherche d'un effet (Fabre-cols, 2002). Nous soulignons ce qu'il écrit dans la version 1 :

«...parce que le dialogue c'est une méthode sociale qui permet le vivre avec les autres. Mais la violence cause la haine et la haine, ce dernier »(V1.1^{er} paragraphe) ;

« En plus le dialogue cause la solidarité et bien traite avec les autres » (V1. 2^{ème} paragraphe).

Pour rendre ce contenu plus pertinent, l'apprenant opère des modifications phrastiques et discursives au niveau de la V2, en supprimant l'expression *« traiter avec les autres »* du 2^{ème}paragraphe et en l'insérant dans le 1^{er} paragraphe. L'effacement du terme *« méthode »* du début de la phrase et sa réutilisation à la fin indique la recherche d'un effet, d'un sens et révèle le travail du texte. Par ailleurs, nous notons un traitement de la cohésion au niveau de la 3^{ème}version, par le

remplacement du verbe « *traiter* » par « *vivre* » puis « *vivre* » par un autre plus précis « *communiquer* » et par l'usage de l'ajout, opération assez étendue qui approfondie le sens et assume une valeur explicative. Les exemples ci-dessous explicitent les transformations opérées :

« *Mais la violence cause la haine* » V 1 ;
« *En plus la violence est un acte stupide qui cause la haine et les problèmes* » V 2 ; « *En plus la violence est un acte stupide qui cause la haine et les problèmes alors que la tolérance est une preuve d'amour et d'intelligence.* » V3

Deuxième catégorie

C'est cette catégorie d'élèves qui a eu le plus de difficultés et qui a le moins profité de la pratique de la réécriture. Cependant, nous avons relevé l'emploi de l'ajout dans le but de retravailler la structure textuelle. Nous rappelons que l'ajout est une opération rare et considéré par Fabre comme un indice de compétence. Dans les copies des élèves (2, 7, 10) nous notons l'ajout des introducteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin) pour réaliser une certaine organisation dans le corps de l'argumentation.

l'écrit (7) se caractérise par l'introduction d'une habileté qui confirme les propos de Py (1975) et Edelsky (1982) sur le transfert des stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère. Ces deux chercheurs considèrent que la langue maternelle constitue une ressource de base sur laquelle se base le scripteur novice et « *fournit des schèmes et des critères de sélection qui l'aident à interpréter la nouvelle matière linguistique.* »⁽¹⁸⁾ En effet, l'élève fait appel à ces ressources et stratégies en langue arabe pour écrire en langue étrangère. Il exprime ses idées en arabe puis essaye de les traduire en français. Aussi, il emploie le remplacement et la suppression dans le but d'améliorer son texte : « *Quand il y a une bagarre* » V1 ; « *Quand il y a un conflit* » V2

Synthèse

La description succincte des différentes versions révèle un changement remarquable qui, à notre sens, est en relation directe avec la pratique de la réécriture. En effet, les dix productions finales montrent que les élèves ont tous progressé, même celui qui prétendait ne pas avoir d'idées, ne pas savoir écrire : sa production s'est améliorée avec la réécriture et s'est enrichie par l'emploi des connecteurs qui réorganisent le texte dépourvu, et par l'emploi de termes plus significatifs, plus précis, au fur et à mesure de l'écriture/réécriture.

Cependant nous retiendrons de cette analyse qui constitue pour nous autant de pistes de recherche possibles :

1) que l'application de ces pratiques scripturales nouvelles est conditionnée par le volume horaire disponible. Dans le cas d'un enseignement /apprentissage à horaire réduit comme le nôtre, l'objectif visant la pratique d'une compétence scripturale ne saurait être atteint du fait que la possession du code écrit est conditionnée par le facteur « temps », le temps de la maturation qui permet la prise de distance avec le 1^{er} jet, et ouvre un nouvel espace à la pensée.

2) que l'objectif de la pratique de la réécriture n'est pas d'essayer d'aboutir à la production d'un texte « parfait » mais d'acquérir des compétences d'écriture transférables « *en permettant aux élèves d'en mesurer eux-mêmes les gains que ce soit sur le plan du texte ou sur celui de l'écriture* »⁽²¹⁾. Ceci devient possible à partir du moment où on ne se contente plus seulement d'énumérer un nombre de savoirs qui couvre la production d'écrits, mais de préparer des activités diverses qui créent un lien dynamique entre activités d'investissement de savoirs et activités d'appropriation de ces savoirs.⁽¹⁷⁾ Autrement dit, il s'agit d'outiller l'apprenant en apportant des savoirs liés à l'acte scriptural, à la grammaire textuelle, au genre de texte, en développant des compétences langagières à partir notamment de lecture de textes, mais aussi de

permettre une pratique active de l'écriture, d'aménager plusieurs séances où les élèves s'entraînent à écrire et réécrire pour organiser leurs idées. C'est dans l'installation d'une durée dans l'écriture que des savoir-faire peuvent être mobilisés.

3) que les objectifs assignés à une séance d'écriture doivent être limités et les consignes précises pour éviter le risque de surcharge cognitive. Aussi, le temps de l'évaluation est précieux et doit être investi pour apprendre aux élèves le contrôle de leurs productions tout en élaborant avec eux des outils d'auto-évaluation pour les sensibiliser aux problèmes de langue, de cohérence textuelle et leur permettre de faire le retour sur leur texte.

4) que l'introduction de la réécriture dans la production de l'écrit nécessite une phase de négociation avec les apprenants et qu'ils comprennent l'utilité de la réécriture comme outil qui permet d'avoir un produit fini de qualité. Et que la rature est en elle-même une progression.

5) le professeur doit être capable d'inspirer à l'élève, par un comportement sécurisant, une réelle confiance en lui apportant une aide individualisée (surtout pour les élèves en difficultés), en lui accordant le temps nécessaire pour réaliser cette tâche, et le guider par une évaluation formative permettant d'objectiver ces avantages.⁽²¹⁾

Conclusion

Notre travail avec les élèves (qui avait comme objectif la production d'un texte argumentatif à travers la pratique de la réécriture) leur a donné l'occasion de vivre une expérience longue. C'est le temps nécessaire à la maturation et la structuration des idées, par le recours à la pratique de la réécriture qui favorise la production de textes finis mieux écrits. En effet, l'expérience vécue leur a permis de modifier leur représentation de l'écrit. Ils semblent avoir pris conscience du fait que la

révision, la réécriture peuvent améliorer sensiblement la qualité de leurs textes.

Nous n'osons pas prétendre leur avoir tout appris sur la complexité de l'acte scriptural mais nous croyons qu'ils ont compris la fonction de la réécriture : à quoi sert un brouillon et comment réécrire pour améliorer la rédaction d'un texte et en même temps, la nécessité de revenir, de réfléchir sur leurs écrits. Les élèves ont appris que l'écriture n'est ni un don ni un acte spontané mais un labeur qui exige qu'on s'interroge sur son propre texte, qu'on le relise et le réécrive pour pouvoir l'améliorer et qu'on réinvestisse nos lectures dans l'amélioration de la production écrite tout en essayant de résoudre nos propres problèmes de langue.

Nous pouvons dire que le point essentiel de cette modeste expérience est d'avoir permis aux élèves de produire plusieurs versions d'un texte origine et de procéder à des modifications qui ont favorisé sa cohérence. Seulement nous reconnaissons qu'ils ont besoin d'entraînement pour développer une véritable aptitude scripturale (celle d'assurer la cohérence de leurs écrits), ce qui demande d'une part, un enseignement explicite permettant de hiérarchiser les opérations d'écriture dont le poids cognitif est différent, allant des opérations les moins coûteuses en ressources cognitives au plus gourmandes (planification et traduction) selon les caractéristiques du rédacteur (son âge, son niveau d'expertise rédactionnelle, ses connaissances culturelles et linguistiques).⁽²²⁾ Et d'autre part, l'importance des entraînements à l'écrit favorisant non seulement, l'automatisation des processus mais aussi le développement de stratégies rédactionnelles⁽²³⁾ pour contrôler efficacement ces processus d'écriture.

Bibliographie

1. Fayol, M. (1997). Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, PUF, p. 134
 2. Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux ». L'année psychologique, 2002, 102, pp. 363-398
 3. Fayol, M. (2002). L'apprentissage de l'écriture. Hermès science, Paris.
 4. Fayol, M & Gombert, J.E. (1987). « Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. » Repères, n°73, pp. 85-95
 5. Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). (op.cit)
 6. Foulon, J & Mouchon. (1998). Psychologie de l'éducation. Paris, PUF, p. 48
 7. Roussey, J. & Piolat, A. (2005) « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion » Psychologie Française, 50, 3, pp. 351-372
 8. García Debanc, C. & Fayol. (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguiste et didacticiens » Pratiques, n°115/116, pp. 37-50
 9. Reuter, Y. (1996) Enseigner et apprendre à écrire. ESF éditeur. Paris
 10. Fayol, M. (1997). (Op.cit)
 11. Fayol, M. (2002). (Op.cit.)
 12. Reuter, Y. (2002) « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français » Pratiques, n° 115-116, pp. 29-37
 13. Reuter, Y. (1989) « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. » Pratiques, n°61, pp 68-90
 14. Gresillon, A. (1988) « Les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états » Pratiques, n° 57, 107-118
 15. Bessonnat, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. » Pratiques, n° 105-106, pp. 5-22
 16. Odile & Veslin, J. (1992) « Corriger des copies, évaluer pour former ». Hachette éducation, pp 105-106
 17. Duhamel, B., Leclaire, A. ; Neumayer, M. (1981) « Vous avez dit échec scolaire ? » in Pratiques n° 29, pp. 107-119.
 18. Py, B. (1975) « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », in Bulletin C.I.L.A., n°22, Neuchâtel.
 19. Fabre-Cols, C. (2002) Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. ESF éditeur.
 20. Petitjean, A. (1981) « Ecrire, décrire » in Pratiques n° 29, p. 92
 21. Reuter, Y. (2000) « Table-ronde sur la réécriture. Contribution d'Yves Reuter », in Pratiques n° 105-106, pp. 222-224
 22. Piolat, A., Roussey, J-Y., Olive, T., Farioli, F. (1996) « Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg ». Psychologie française, 41 (4), 339-354
 23. Piolat, A., Roussey, J-Y (1990) « A propos de l'expression et stratégie de révision, texte en psychologie cognitive », in Lis tes ratures, N° 10
- Références bibliographiques**
- 1- Anis, J. (1988) « *L'écriture : théories et description* », De Boeck-wesmael SA.
 - 2- Barré-de Miniac, C. (2000) « *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et pratiques* » Villeneuve, presses Universitaires du Septentrion.
 - 3- Bore, C. (2000) « *Le brouillon introuvable objet d'étude* » in Pratiques n°105/106.
 - 4- Borgognan, M. (1998) « *Ecrire avec un traitement de texte* », Revue de littérature. Lausanne/CVRP
 - 5- Bucheton, D. (2000) « *Réécrire ou penser à nouveau son texte* » in, Pratiques n°105-106. 10)
 - 6- Bucheton, D. (2000) « *Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille* » in Le français dans tous ses états. CNDP N°43.
 - 7- Charolles, M. (1986) « *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques* » pratiques, n° 49.
 - 8- Clesse, C. (1979) « *Apprendre à lire en parlant* » in, Du parler au lire. Interaction entre adulte et enfants. Editions ESF Laurence Lentin.
 - 9- Coste, D. (1974) « *Lire le sens* » in Le Français dans le monde, n°109 décembre 1974
 - 10- Fayol, M. (1984) « *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle* » in repères n° 63.

- 12- Garcia Debanc, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques* n°49.
- 13-Halte J-F. (1981) « *Pour changer l'écriture* », *Pratiques* n°29. 39)
- 14-Hayes, J.R. (1998) « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* » in la rédaction de textes, Approche cognitive, Ss. La dir. de Piolat A & Pelissier.A. Delachaux et Niestlé, Lausanne.

ANNEXES

Copie 8 → Version 1

je suis entièrement ~~d'accord avec~~ ^{et convaincu} que la discussion est mieux que la violence pour la raison suivante :
 D'abord j'approuve que avec la discussion on peut arriver aux relations de nos problèmes
 je suis convaincu que avec la violence... ?
 nous nous en engageons au fait
 avec on fatigue les système nerveux on aggrave le sang
 C'est bien vous pouvez développer vos arguments
 La violence → on perd le sens de la vie, on perd les amis, complications des problèmes
 La discussion → on écoute les opinions de ses différents, on peut trouver des choses que ~~on ne trouve pas~~
 en outre je suis convaincu que la violence est la cause principale de plusieurs maladies qui touchent le système nerveux ~~et donc~~
 car elle nous pousse à l'angoisse

Copie 8 Version 2

je suis entièrement d'accord avec ceux qui disent que la discussion est mieux que la violence pour la raison suivante :
 D'abord je suis convaincu que la violence est la cause principale de plusieurs maladies qui touchent le système nerveux
 à trouver car on n'arrive pas aux solutions à nos problèmes, on les complique et on les aggrave, et cela cause l'angoisse et donc des maladies
 en outre j'approuve que la violence est un acte de terrorisme en effet chaque personne violent veut imposer ses idées aux autres et ça cause la perte des amis et sera puni et l'être violent va être tout seul par les autres
 enfin je ~~sais~~ ^{crois} que la violence est incontestablement ~~est~~ inacceptable car c'est une preuve d'égoïsme et d'intolérance

Copie (8) → Version 3

Je suis entièrement d'accord avec ceux qui disent que la discussion est mieux que la violence pour les raisons suivantes :

D'abord je suis convaincu que la violence est la cause principale de plusieurs maladies qui touchent le système nerveux car avec elle on arrive pas aux solutions de notre problème, on le complique, c'est une ~~ou autre~~ ^{ou autre} violence est une et ça cause l'engourdissement qui finit par une maladie en outre la violence est une acte de terrorisme en effet chaque personne violent veut imposer ses idées aux autres et ça cause la perte des amis, et l'États violent n'a rien fait seul en fin la violence est une preuve d'égoïsme, d'intolérance

Copie (3) → Version 1

Nous sommes entièrement d'accord avec le dialogue et contre la violence avec qui ? et cela pour les raisons suivantes :

remplacer → D'abord ~~la violence~~ ^{pour éviter les problèmes et les débats} entre les gens nous devons ~~éviter~~ ignorer la violence

éviter la répétition { la cause la violence ne provoque que la violence, et le déteste entre les hommes.

remplacer { ensuite le dialogue est ~~une~~ une sorte

reformuler { civilisation parce qu'il ~~est~~ permet de

reformuler { de créer un changement ~~positif~~ positif

reformuler { pas à l'autre et ~~avec nous-mêmes~~ avec lui nous passons nos rêves et

reformuler { nos opinions à toutes l'humanité.

enfin le dialogue

est encourageant { Enfin nous estimons que le dialogue

vous avez respecté { ~~le dialogue~~ nous sommes persuadés

plan (globalement) { que la paix dans le monde demande

le texte. { ~~le dialogue~~ le dialogue et

Bien. { enfin le dialogue reste la seule

langue ~~qui~~ du monde.

Copie ③ → Version 2

Nous sommes entièrement d'accord avec
pour le dialogue est contre la violence et cela
pour les raisons suivantes:

D'abord nous pensons que avec le dialogue
on peut éviter les actes stupides et corriger
l'esprit débilés qui mènent à la violence
et provoquent les conflits et l'haine.

ensuite nous sommes persuadés que
la paix aux mande demande le
dialogue et répand la justice mondiale
parce que avec le dialogue lui on sortant
d'une étroit à une ouverture d'esprit pour
lutter contre le profitage.

enfin il est certain que le dialogue
est une sorte de civilisation parce qu'il
permet de convaincre l'autre et lui passer
nos rêves et nos opinions.

Le dialogue reste toujours la seule
lampe de la tolérance et la compréhension

copie ③ Version 3

Nous sommes entièrement
pour le dialogue et contre la violence
et cela pour les raisons suivantes:

D'abord nous pensons que le dialogue
éloigne l'acte stupide et l'esprit débil
qui mène à la violence parce que la
violence ne provoque que la violence et
les conflits et l'haine.

ensuite le dialogue nous sommes
persuadés que la paix aux mande
demande le dialogue et répand
la justice mondiale parce que avec lui
on sorte d'une en étroit d'esprit à
une ouverture d'esprit pour lutter
le profitage et encourager les peuples
à

Copie ③ Version 4

Nous sommes entièrement pour
le dialogue et contre la violence et
cela pour les raisons suivantes :

D'abord nous pensons qu'avec le dialogue
on peut éviter les actes stupides et corriger
l'esprit débile qui mènent à la violence
et provoquent les conflits et la haine.

ensuite nous sommes persuadés que la
paix dans le monde demande le dialogue
et répand la justice mondiale, par
conséquent on sort d'une étroitesse à une

ouverture d'esprit pour lutter contre l'injustice
enfin il est certain que le dialogue est
une étape de civilisation qui développe
l'esprit humain et raisonne les problèmes
de la différence

En conclusion reste le dialogue toujours
la seule langue de la tolérance et la
compréhension.