

Pour une réelle compétence générique et textuelle en production écrite chez les élèves du secondaire en Algérie. Quels rapports à l'écriture ?

Sahraoui Lafrid¹

Résumé

Si, linguistiquement parlant, l'écrit constitue une des deux faces sous forme desquelles le discours peut être émis ; sa place et son évaluation en didactique des langues font couler l'ancre des plumes des chercheurs dans le domaine. Ecrire ou « produire, mettre en situation, faire advenir dans le sens de l'énonciation » nécessite la mobilisation d'une compétence générique et textuelle aboutissant ainsi à la rédaction de différents types de texte selon diverses situations de communication. En classe de langue, nos élèves éprouvent souvent des difficultés liées à la pratique de l'écrit causant parfois même des inhibitions et des stratégies d'évitement. Nous avons mené une recherche partie de plusieurs hypothèses corroborées par des enquêtes sur le terrain auprès d'un échantillon d'élèves de trois lycées de Médéa. Nos élèves, notamment aux trois lycées écrivent peu. S'ils écrivent, ils le font par des textes courts. L'approche par type de textes (l'argumentatif, le narratif, le descriptif,...) domine et le processus de l'avant texte est souvent sous-estimé. Le genre qu'il soit littéraire ou non littéraire est rarement pris en compte dans la production écrite. Notre travail plaide pour une reconsidération du genre comme entrée pour l'amélioration de l'écriture. Il défend l'écriture processus plutôt que l'écriture transmission. L'avant-texte qu'il soit collaboratif ou individuel doit être pris en compte.

Mots clés: Littératie ; processus de l'avant texte ; rapport à l'écrit ; compétence textuelle ; compétence générique.

Abstract

If, linguistically speaking, writing constitutes one of the two faces in the form of which discourse can be emitted; His place and his evaluation in didactics of the languages make anchor the feathers of the researchers in the field. To write or "to produce, to put in situation, to make happen in the direction of enaction" requires the mobilization of a generic and textual competence thus leading to the writing of different types of text according to various situations of communication. In language classes, our students often experience difficulties related to the practice of writing, sometimes causing inhibitions and avoidance strategies. We conducted a research which is part of several hypotheses corroborated by field surveys with a sample of students from three high schools of Medea. Our pupils, especially at the three secondary school, write very little. If they write, they do so in short texts. The approach by type of texts (the argumentative, the narrative, the descriptive,...) dominate. The pre-text process is often underestimated. The genre, whether literary or non-literary, is rarely taken into account in written production. Our work advocates a reconsideration of genre as an input for the improvement of writing. It defends writing process rather than handwriting transmission. The pre-text, whether collaborative or individual, must be taken into account.

Mots clés: Littératie ; pre-writing process ; writing relationship ; textual competence ; generic competence

¹ Université de Médéa, Algérie. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes. E-mail : labodit@univ-medea.dz.

Introduction

L'enaction, selon Aden (2017 : 35), n'est pas une théorie du langage mais un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi. Selon elle,

c'est par le langage que nous co-crédons en permanence ce monde que nous habitons. Le langage ne se réduit pas aux langues, mais à l'intérieur du langage, les langues orales et écrites reflètent le niveau de précision et d'abstraction totalement unique dont notre espèce est capable ainsi que le tissage de l'affectivité avec la connaissance (Aden, 2012 : 219).

« Le langage, en effet, n'est pas ce qui nous sert à décrire un monde extérieur donné mais c'est par l'action du langage que nous faisons émerger un monde commun. » (Aden, 2017 : 35). L'enaction, selon Varela, prend en compte

le contexte immédiat et les effets de l'historique biologique et culturels sur la cognition et sur l'action. La cognition, selon lui, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des divers actions qu'accomplit un être dans le monde (Varela et al, 1993 : 35).

Pour Varela et Maturana (1994 : 230), nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique naturel, non parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu, que nous faisons émerger avec d'autres êtres humains (Maturana, Varela, 1994 : 230). Nous nous trouvons dans ce couplage ontogénétique, ni comme une référence pré-existante, ni en référence à une origine, mais comme une transformation continue dans le devenir de notre monde linguistique, celui que nous construisons avec d'autres (Varela & Maturana, 1994 : 231).

« Langager », (verbe d'action), signifie, selon Varela et Maturana, que le sens, que nous faisons émerger, constitue une partie de nous-mêmes et construit en partie l'environnement dans lequel nous agissons. Par le langage nous nous co-déterminons avec les autres (Aden, 2017 : np).

Apprendre ne consiste pas à découvrir intellectuellement un monde prédéfini, mais à faire émerger « un monde qui se manifeste à travers l'enaction des régularités sensorimotrices » (Valera, 1996 : vi). Varela rappelle que « l'intelligence la plus profonde et la plus fondamentale est celle du bébé qui acquiert le langage à partir d'un flot quotidien de bribes dispersées » (Varela, 1996 : 56). Chaque personne dit ce qu'elle dit, ou entend ce qu'elle entend en fonction de sa propre détermination structurelle ; parler ne veut pas dire qu'on sera entendu. Si par exemple, nous nous intéressons aux langages dans un cadre plus formel, nous pouvons dire que les énoncés d'un langage représentent leurs conditions de satisfaction.

Tout enseignant devrait avoir à l'esprit que les supports qu'il propose aux apprenants font l'objet d'autant d'interprétations phénoménologiques qu'il y a d'apprenants dans son groupe (Aden, 2017 : 35). Valera et Maturana soutiennent qu'il n'y a pas de transmission d'information dans la communication. Le phénomène de communication ne dépend pas de ce qui est émis, mais de ce qui arrive à la personne qui reçoit. Et c'est bien autre chose qu'une transmission d'information. (Valera et al, 1994 : 54).

Ecrire, c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres « Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres » (Barré-De-Miniac, 200 : 33). L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur.

C'est bien l'écriture qui aide ce scripteur d'une part à se libérer, et d'autre part à se rendre compte qu'il peut s'exprimer – à travers les mots, sa voix s'entend et ses pensées se concrétisent – Ecrire c'est aussi un travail qui se fait sur la langue et avec la langue, « écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants » explique Ricardou (Oriol-Boyer, 1984 : 07), car une « page est un théâtre de métamorphoses. » (Ricardou, 1984 : 23).

L'acte d'écrire est une action prise en charge par un scripteur, agrémentée par l'imaginaire, orientée par des consignes et renforcées par les ratures, le brouillon et réécriture. Dans ce processus, des connaissances sur l'écriture et sur le monde s'organisent et se réorganisent, se mobilisent et se construisent.

Cette activité créative et spontanée se rapporte au domaine cognitif comme le soutient A. Weil-Baraisou à travers ce qu'elle appelle « l'homme cognitif » ; Hayes & Flower, qui considèrent l'homme comme un système de traitement de l'information et les tenants de l'approche socio culturelle qui posent l'interaction sociale comme élément constitutif du développement des compétences. Ce que résume Christine Barré-De-Miniac en expliquant que :

l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc à part entière au domaine de la cognition. (Barré-De-Miniac, 2000 : 33).

Le processus d'écriture est la démarche par laquelle l'apprenant planifie et exécute une tâche d'écriture, c'est ainsi qu'il interpelle des connaissances et des acquis antérieurs, et qu'il fait appel à des expériences qu'il a eues avec des textes lus et écrits, à des activités d'écritures exécutées avec des partenaires ou individuellement.

L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification de la production. Le brouillon, qu'il s'agisse d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur), caractéristique du langage écrit, nécessité par ce langage, est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit. (C. Barré-De-Miniac, 2000 : 42)

1. Position du problème

L'Algérie se caractérise par un bilinguisme scriptural qui donne au sujet scripteur une latitude à inscrire son texte en arabe ou en français. Il s'agit en fait, si nous utilisons un néologisme, de « bi-littératie » acceptée, certes avec des nuances, où l'acte graphique du scripteur se meut souvent de droite vers la gauche ou de gauche vers la droite dans la même aire scripturale en dépit même du (ou grâce au) statut de chaque langue dans la société algérienne. Cette bi-littératie est d'ailleurs largement évoquée dans les recherches s'intéressant au paysage sociolinguistique de l'Algérie, recherches qui se focalisent plutôt sur les statuts des différentes langues que sur l'ordre du scriptural.

Ecrire, au niveau de la didactique, n'est pas toujours avantageux lors de l'apprentissage de la production écrite. Si le français écrit n'est donc pas l'unique ordre du scriptural utilisé, il n'est pas aussi étranger aux usages scripturaux en Algérie. Cet état de fait peut conduire l'utilisateur à

utiliser le code le mieux maîtrisé et qui n'est pas souvent le français. Par conséquent, l'espace classe revêt pour l'apprenant, comme nous le verrons, une importance capitale pour la maîtrise du scriptural en écriture. Cette double-littératie plus ou moins confirmée peut donc être source de richesse mais aussi un handicap pour un bon apprentissage de l'écriture. Il ne revient pas à la didactique d'imposer à l'apprenant une langue pour écrire en dehors de la classe, c'est la société et l'individu qui en décident. Le rôle du didacticien dans ce cas est d'amener l'apprenant à un *output* satisfaisant et en plus, dans notre cas, de rendre cet apprenant capable d'exercer son faire à la hauteur de ce qu'on attend de lui.

Le faire de cet utilisateur de la langue ne coïncide donc pas toujours, hélas, avec cette attente. En effet, examiner les productions écrites des élèves du secondaire de Médéa montre, d'une part, les difficultés de ces mêmes élèves à rédiger un texte en se conformant aux normes de la cohésion/cohérence, de la généricité textuelle, pour ne pas aller jusqu'aux limites de la morphosyntaxe de la langue ; et d'autre part, l'absence d'un enseignement ou encore d'un accompagnement spécifiques ayant pour objectif de construire une compétence scripturale permettant aux élèves de s'exprimer par écrit dans les situations d'exigence. Ou peut-être encore nous constatons une absence d'un programme adapté à leurs besoins langagiers en écriture. *Ecrire* est donc une activité mal assumée, ou peu assumée, par le sujet apprenant en classe de français. Elle n'est pas assez réfléchie par l'enseignant. Mais cette réalité est-elle purement algérienne ? Il est certes indéniable que la maîtrise de l'écriture constitue une problématique non seulement pour l'apprenant algérien mais pour tout apprenant même en français langue maternelle :

Voilà déjà une bonne dizaine d'années que les universités québécoise et canadiennes ont commencé à se préoccuper des carences linguistiques des étudiants qu'elles accueillent en première année. Le problème a été officiellement reconnu en 1986, avec la publication par le CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) d'un rapport sur La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires. Par la suite, les différentes universités québécoises ont adopté des mesures visant à assurer une meilleure maîtrise de la langue, à la fois par de nouvelles exigences d'admission et par divers programmes de mise à niveau des étudiants admis. (Vandendorpe, 1995 : 301)

Cependant, notre propos dans cet article est moins général et nous nous intéressons surtout au scripteur algérien en classe de français avant qu'il n'arrive à l'université. Rappelons dès l'abord que cet apprenant a un profil spécifique qu'il faudrait signaler. Il est non seulement un élève de français qui apprend cette langue pour l'utiliser ensuite dans diverses situations mais également, c'est un français appris pour usage quotidien. Les tâches qu'il assumerait sont des tâches essentiellement verbales, son savoir-faire linguistique doit l'aider à s'en sortir, comme le prévoit les différents programmes, dans les diverses situations linguistiques aux quelles il sera confrontées. Mais, semble-t-il, la réalité du terrain manifeste autre chose ; cet apprenant, une fois avoir quitté les bancs du lycée, n'est pas toujours en diapason avec ce qu'on voulait de lui en tant qu'utilisateur de la langue.

Il faudrait alors interroger nos pratiques enseignantes et apprenantes, notamment au sein de nos classes : l'activité ou les activités scripturales sont-elles fréquentes pour qu'elles puissent remédier à cette problématique de l'écriture mal maîtrisée ? Les types d'activités sont-ils en mesure de rendre l'apprenant plus performant dans le faire scriptural ? La langue en usage est-elle prise dans ses variations générique et textuelle ? L'apprenant assume-il fréquemment son faire scriptural d'une manière singulière à partir d'un texte en train de se construire ? Les programmes de français créés chaque année et adoptés institutionnellement sont-ils en mesure de satisfaire les besoins langagiers de nos apprenants en expression écrite ?

En réponse à ces questionnements, nous pourrions dire que pour l'apprenant, l'activité d'écriture se fait généralement d'une manière sporadique. Sans être ici un adepte de Freinet, peut-on être un bon scripteur si on ne s'exerce pas continuellement à l'acte graphique dans sa matérialité la plus saillante?

C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autres règles souveraines, et qui ne s'y conforme pas comme une erreur aux conséquences incalculables.

L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies, c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence. (Cité par Reuter, 2002 : 24-25).

Ne doit-on pas également considérer l'écriture comme un travail manuel comme nous l'invite à le faire, les écrivains eux-mêmes :

Vous faites entre les professions manuelles et spirituelles une distinction à laquelle je ne saurais souscrire. L'esprit garde la main [...]. Si je me trouvais dans la situation que vous spécifiez, je prendrais, comme profession manuelle, précisément celle que j'exerce actuellement ; écrivain. (Contre Sainte-Beuve, 604. Proust cité par Viollet, 1996 : 156).

Par ailleurs si notre apprenant écrit, son écriture ressemble plus à celle d'un transmetteur qu'à un élaborateur de textes. Son écriture est plutôt comparable à une activité d'un scribe qui reprend la parole d'autrui ou à celle d'un « copieur » qui ne connaît pas les limites entre sa propre écriture et celle d'autrui. Comme si on est toujours, et dans le meilleur des cas, dans la phase de l'écriture reprise ou de l'écriture transmission selon la définition de C. Barré-De Miniac :

De la copie à la prise de notes en passant par la dictée du cours, l'écriture sert à l'enregistrement des connaissances transmises. Elle sert également à la restitution de ces connaissances lors des divers contrôles et examens, que cette restitution prenne la forme d'une quasi-répétition dans les débuts de la scolarité ou d'une présentation argumentée dans les formes les plus élaborées que sont la dissertation ou l'explication de textes ou de documents. (Barré-De-Miniac, 1996 : 13).

D'un autre côté, si nos apprenants écrivent quand même, ils le font souvent par des énoncés brefs dans une ignorance presque totale de la généricité, de la textualité et de la planification scripturale, comme nous l'a confirmé l'enquête que nous avons menée auprès des élèves de trois lycées du secondaire à Médéa. Par ailleurs, l'activité scripturale est considérée comme produit plutôt que comme production, elle n'est pas pensée comme un labeur. L'avant-texte est sous-estimé dans le processus scriptural. Les exercices proposés à nos élèves sont parfois tributaires d'une représentation d'un français mythique qui ne doit être approché que par des activités scolaires comme la dissertation ou le commentaire composé. Quant à l'expression écrite comme matière ; on y insiste surtout sur le processus micro-structurel en minimisant le processus d'écriture de textes entiers par les apprenants.

En outre, la généricité des textes est rarement prise en compte d'une manière efficiente. L'écriture littéraire est sous-estimée, on est toujours, malgré un modernisme de façade, dans la lignée d'un Lanson mal compris. En outre, et dans une autre perspective, il y a une réelle ignorance des manières d'apprentissage de l'écriture de recherche, on se contente souvent de rabâcher des instructions sur la méthodologie sans activités didactiques de mise en textes

proposées aux apprenants. Signalons aussi que l'écriture n'est pas toujours mise en relation avec la lecture dans un rapport dialectique.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une enquête auprès d'élèves de trois lycées de la ville de Médéa au cours de l'année 2013/2014 et en partie 2012/2013. Cette enquête vise d'abord à interroger les pratiques enseignantes et « apprenantes » dans le domaine de l'expression écrite. Nous insistons surtout sur le rapport à l'écriture de ces apprenants. Les questions ont été réparties en questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. Les questions étaient relatives à trois dimensions au moins :

- Rapports aux pratiques scripturales
- Rapport à l'investissement psychologique
- Rapport aux représentations.

Mais avant de relater les résultats de cette enquête, nous essayerons de cerner la notion de « rapport à l'écriture », notion largement débattue en didactique des sciences.

2. Le rapport à l'écriture

La notion du *rapport à*, empruntée au domaine des sciences de l'éducation, est introduite d'abord en didactique des mathématiques par Chevallard. Barré-De-Miniac l'a utilisée ensuite dans le domaine des didactiques des langues en insistant sur le rapport à l'écriture qu'elle définit ainsi: « Le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugement. » (Barré-De-Miniac, 1997 : 12) qu'un sujet scripteur développe au contact avec l'écriture elle-même ainsi qu'avec les autres scripteurs². Reuter et Delcambre soulignent que le rapport à l'écriture consiste à envisager celle-ci « selon le sens qu'elle prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite. »(2002 : 03).

Ce rapport singulier à l'écriture a déjà été signalée par De-Miniac en 1996 dans une acception didactique valorisante, « une didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture. » (Barré-De-Miniac, 1996 :15). Cette notion a été aussi vue comme un rapport singulier dans le cas des sciences de l'éducation, il s'agissait du rapport au savoir. Dans ce cas De-Miniac se réfère à J. Beillerot pour mentionner que le rapport au savoir tient compte du sujet singulier :

J. Beillerot prend pour la première fois cette notion [rapport à] comme notion centrale (1989 : 9). Notion fréquemment utilisée dans le champ des recherches sur l'éducation et la formation, elle « apparaît comme la plus susceptible d'organiser nos interrogations et nos recherches sur l'éducation et la formation », dit-il pour trois raisons principales :

Elle réfère l'appropriation des savoirs à un processus ou à une activité où est en jeu un sujet désirant, dans ses dimensions à la fois conscientes et inconscientes, avec ses inhibitions et aussi ses moments créateurs ;

² A côté de la notion du « rapport à », on peut noter celle de « représentation sociale » (Abric, 1987 ; Jodelet, 1989). Néanmoins, la notion du « rapport à » se veut plus large dans la mesure où elle inclut, outre les représentations, la possibilité de l'observation des pratiques.

Elle permet de penser l'articulation entre le sujet désirant savoir (ou ne pas savoir) et des dimensions groupales ou sociales ;

Enfin, elle fonde une démarche clinique (ou socioclinique) dans l'appréhension des phénomènes éducatifs et formatifs.

Plus loin, dans l'ouvrage, le terme clinique, s'il n'est pas explicitement défini, l'est implicitement : il désigne le travail sur des sujets pris comme individus dans leur singularité. (Barré-De Miniac, 2008 : 12).

3. Analyse du questionnaire

Commençons par quelques questions relatives aux pratiques scripturales : « Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe ? » :

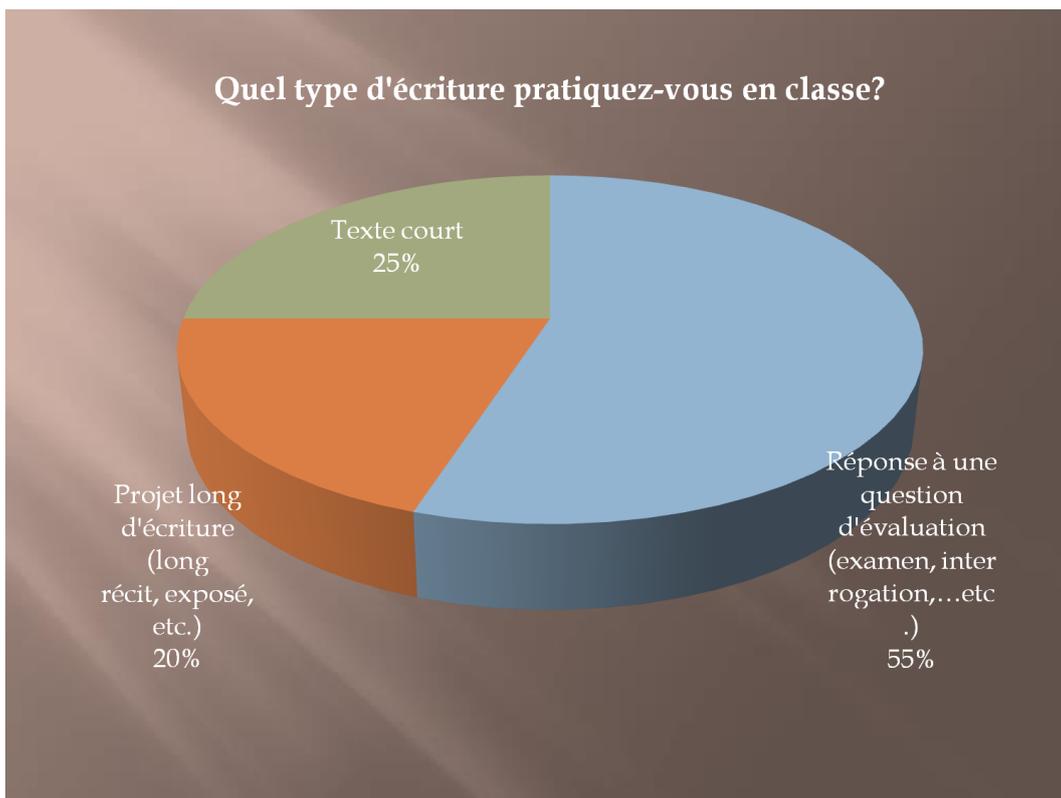


Schéma 1. Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe (1^{ère} année) ?

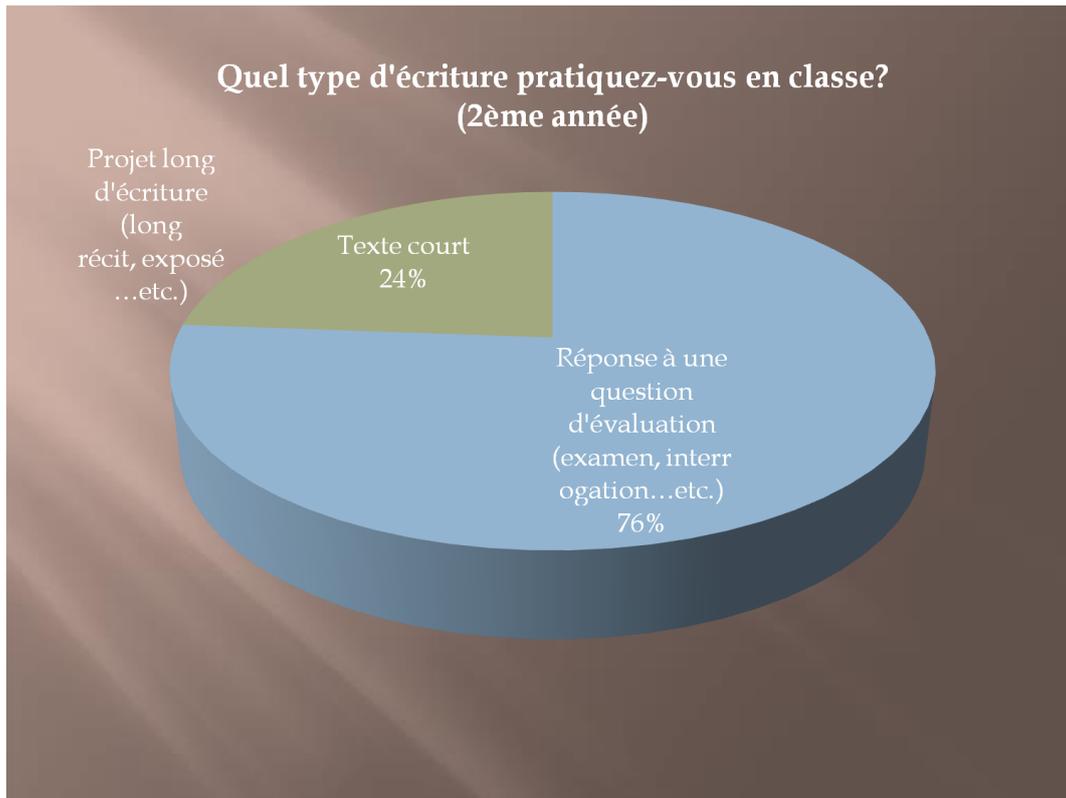


Schéma 2. Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe (2^{ème} année) ?

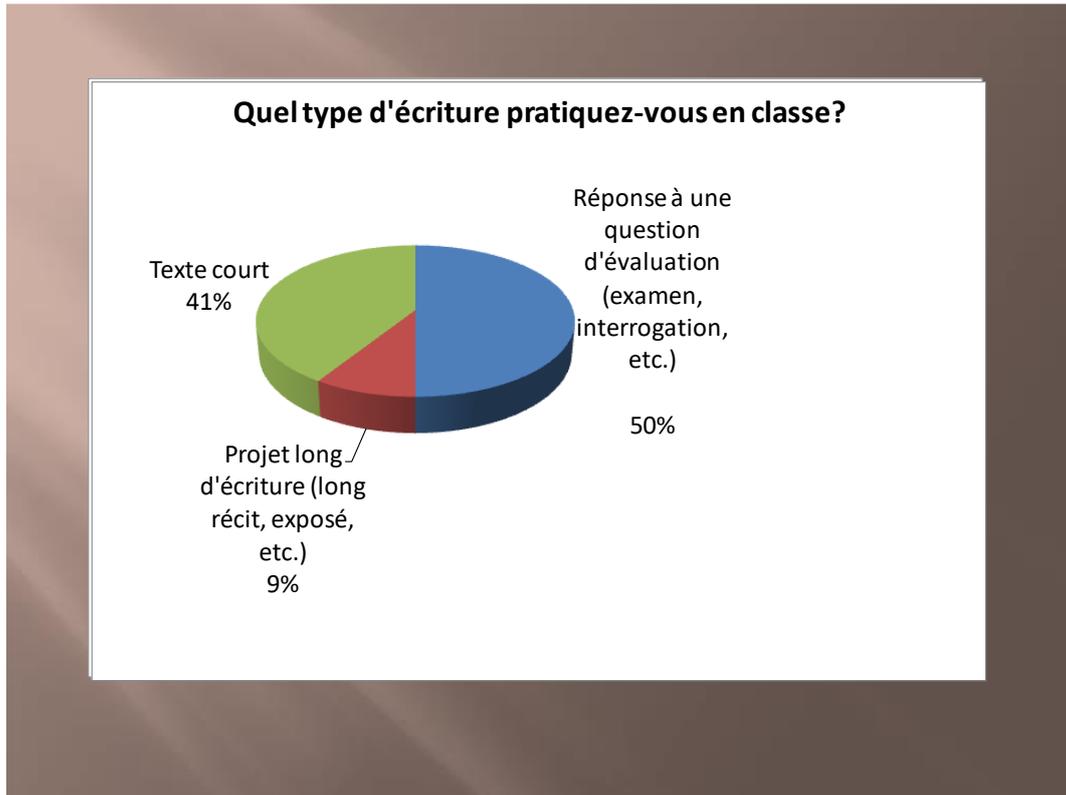


Schéma 3. Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe (3^{ème} année) ?

Il est surprenant de voir, à partir des réponses des apprenants à cette question, que l'écriture ne constitue qu'un phénomène sporadique dans l'apprentissage /enseignement du français et que l'examen est le seul moment d'écriture pour une large frange de nos élèves. Plus de la moitié des élèves le confirment d'ailleurs. Même s'il y a développement progressif, de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année, ce développement demeure insignifiant et n'infirme pas nos hypothèses. L'écriture n'est pas vraiment un habitus, au sens d'une productivité continue, tout au long du cursus d'apprentissage. Toutefois, l'écriture, si elle se pratique, concerne surtout des productions de textes courts. L'écriture à long terme est donc ignorée dans la pratique scripturale didactique.

3.1 Le rapport à l'écriture comme processus

Comme nous l'enseigne la théorie, la lecture et l'écriture permettent à l'utilisateur de se comporter avec un texte objectivé, ce qui permet au lecteur ou au scripteur de revenir sur un texte d'autrui ou sur son propre texte en train de s'élaborer ou déjà élaboré :

Un texte écrit est à la fois un message et un « texte » ou un « document », un artefact qui peut être lu et relu par soi-même ou par d'autres. Alors que, en tant que message, une forme écrite peut, dans le cas le plus simple, être très peu différente de la forme parlée, à l'inverse ; en tant que document, ce même message acquiert une indépendance et une objectivité qu'il est difficile, voire impossible, d'obtenir avec un énoncé parlé. » (Olson, 2006 : 92).

Cette « objectivité » contribue à rendre l'écriture un processus, « un texte en devenir » selon A. Grésillon. Le brouillon constitue cette manifestation objectale du texte, ce retour au déjà dit pour le voir autrement dans un processus maintes fois signalée :

écriture ↔ lecture ↔ réécriture.

Le brouillon est l'autre nom du manuscrit lorsque celui-ci est pris dans une démarche attentive à un processus de textualisation. Concevoir, préparer, planifier, prévenir, anticiper, prévoir...comment désigner cette opération par laquelle un texte peut être initié, lancé, projeté avant qu'il n'advienne sa production finale, avant qu'il ne soit autonome et vive sa vie...de texte ? (Fenoglio, 2007 : 9).

Le brouillon est-il fréquemment utilisé en classe de français en Algérie ? Pour ce qui est du brouillon comme dynamique scripturale, il s'avère aussi qu'il n'est pas d'usage courant comme le montre les graphiques des pages suivantes :

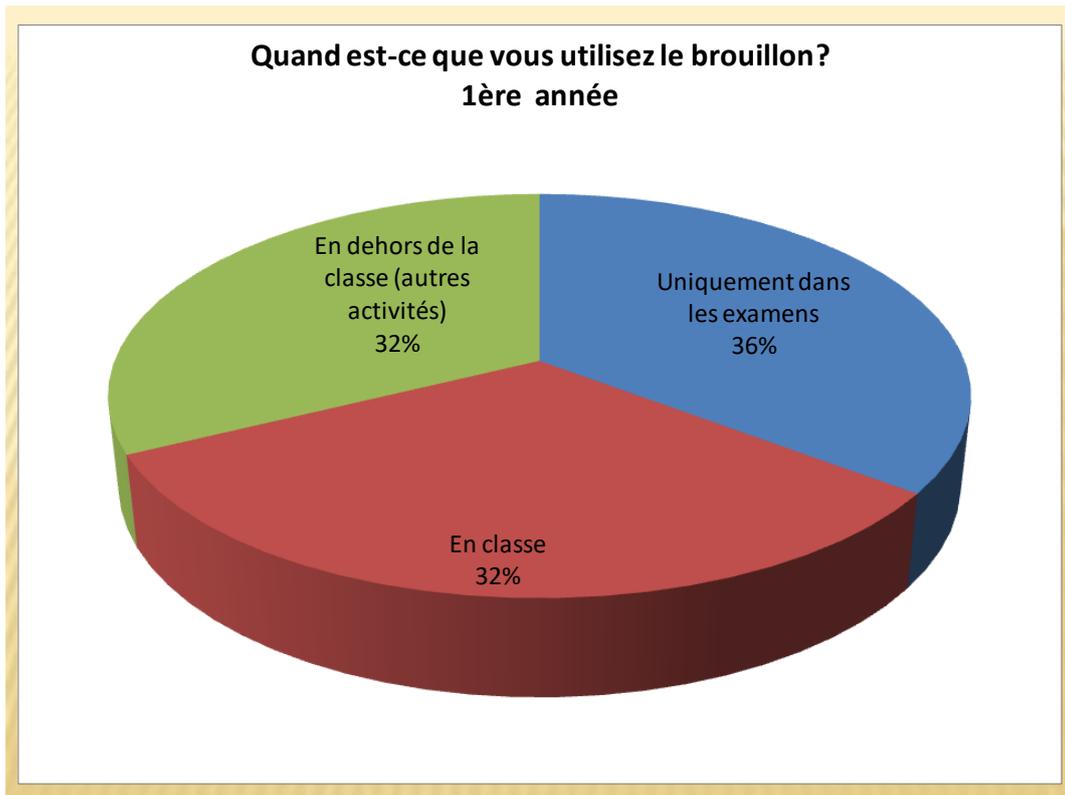


Schéma 4. Quand utilisez-vous le brouillon (1^{ère} année) ?

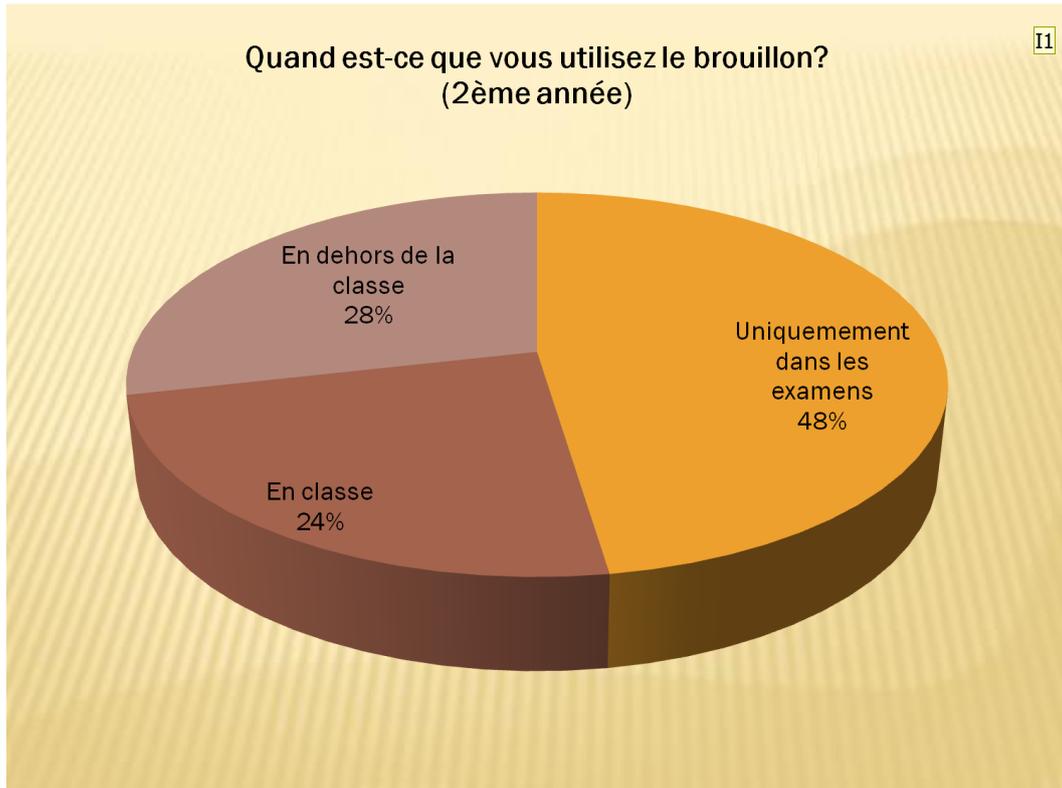


Schéma 5. Quand utilisez-vous le brouillon (2^{ème} année) ?

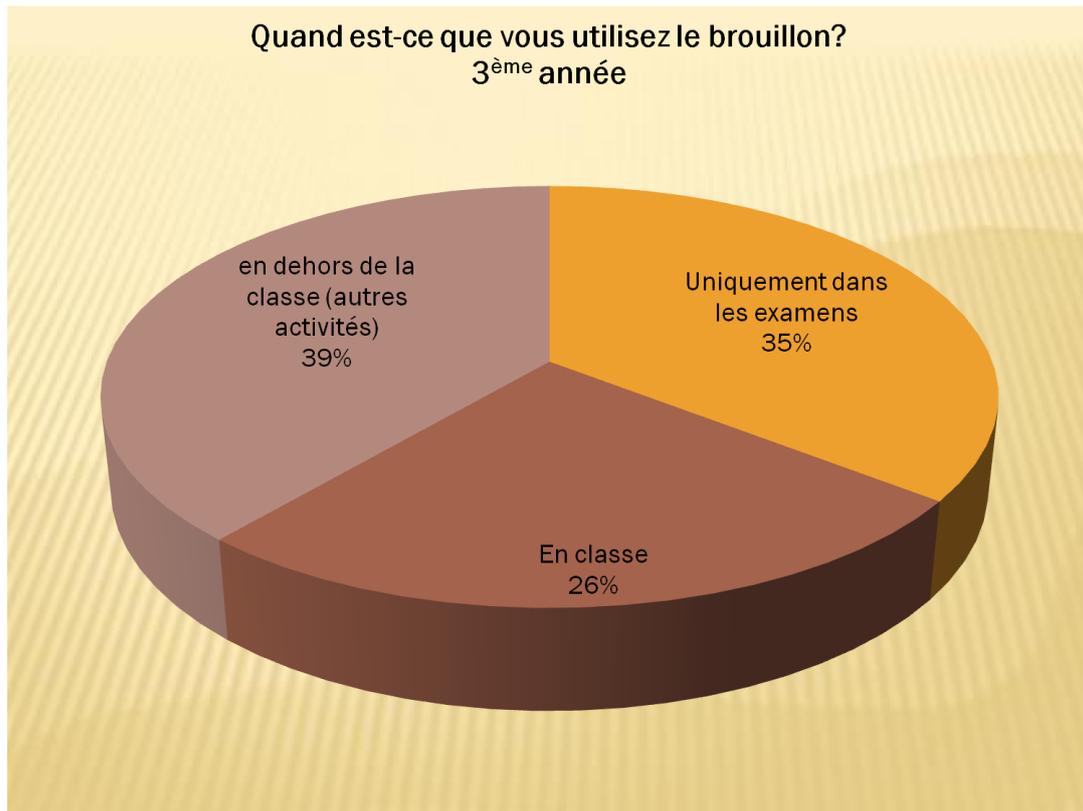


Schéma 6. Quand utilisez-vous le brouillon (3^{ème} année) ?

Il s'avère donc que l'utilisation du brouillon en classe est très limitée. 30 % l'utilisent. Cette non-utilisation du brouillon d'une manière majoritaire manifeste une sous-estimation du processus scriptural d'avant texte lequel est très important dans tout apprentissage de la compétence scripturale. Par ailleurs, la majorité pensent ne pas l'utiliser en dehors de la classe, 70% à peu près, ce qui dénote une représentation qui sous-estime, le travail de labeur de tout brouillon ou peut-être aussi que les apprenant n'écrivent que rarement en dehors de la classe. Même en examen, le brouillon n'est pas majoritairement utilisé, dans les 30% environ. Tout cela révèle qu'il n'y a pas vraiment une attitude valorisante du brouillon dans le processus scriptural. Mais cette utilisation est-elle correcte ? Peut-il y avoir des processus d'étayage de la part des pairs ou de l'enseignant ? La réponse est non d'après les graphiques suivants.

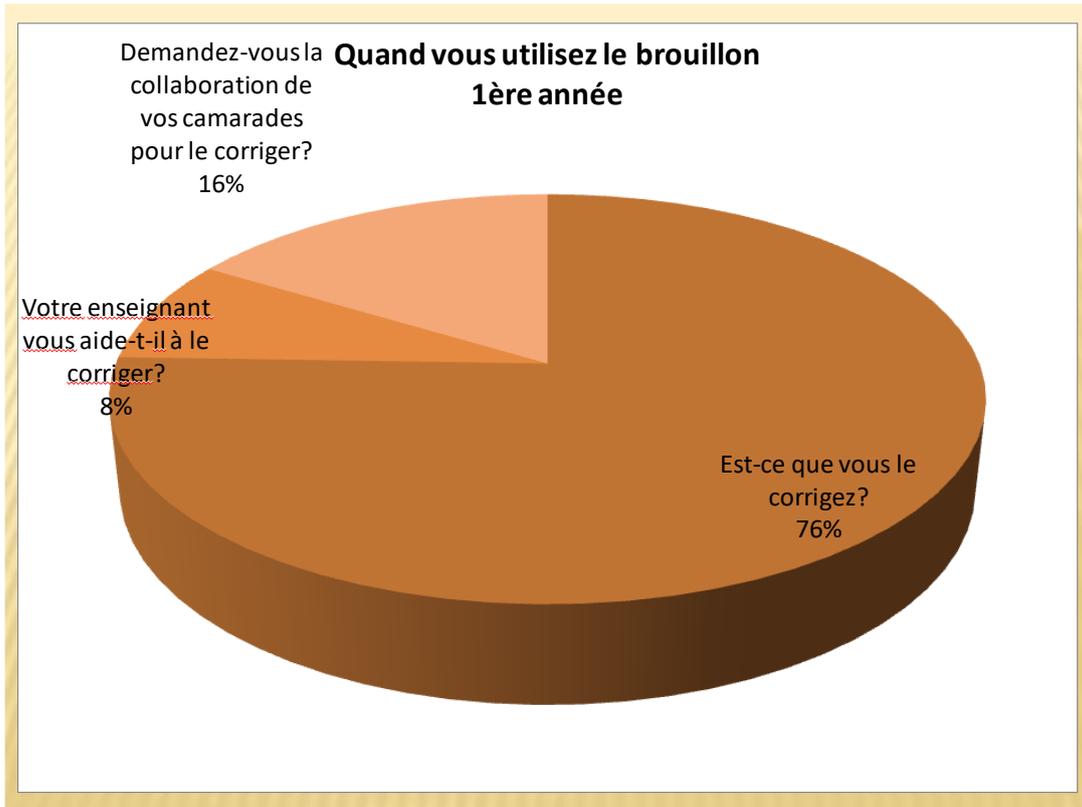


Schéma 7. Quand utilisez-vous le brouillon hors de la classe (1^{ère} année) ?

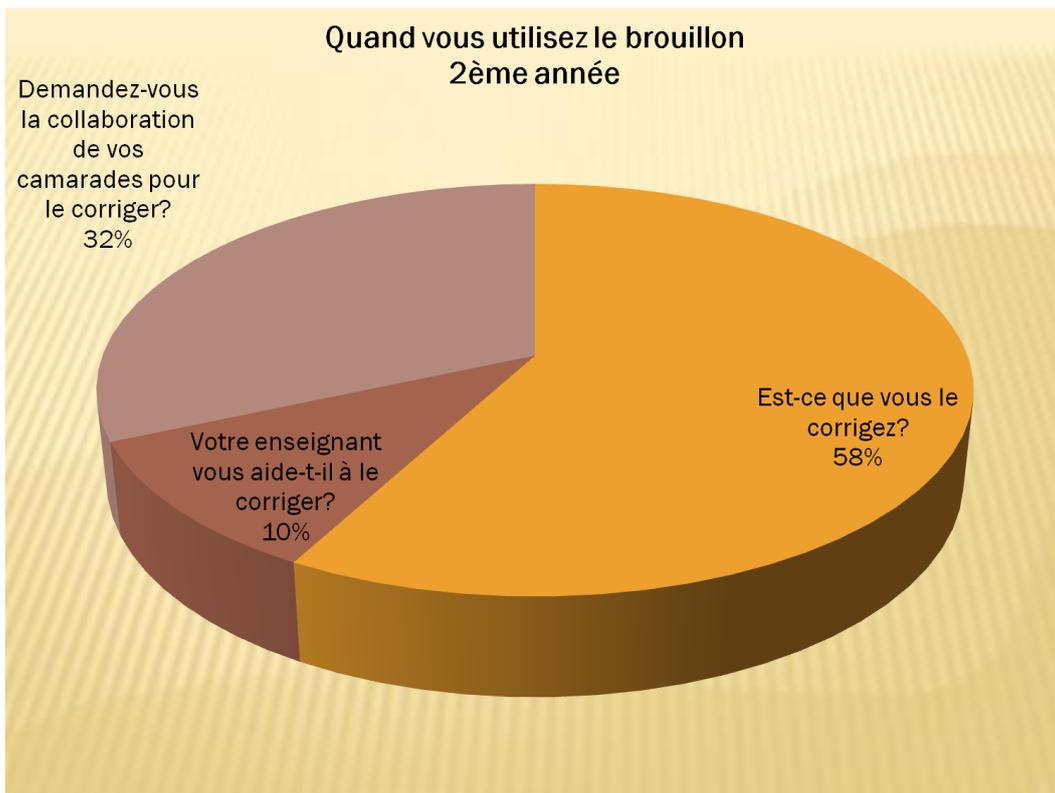


Schéma 8. Quand utilisez-vous le brouillon hors de la classe (2^{ème} année) ?

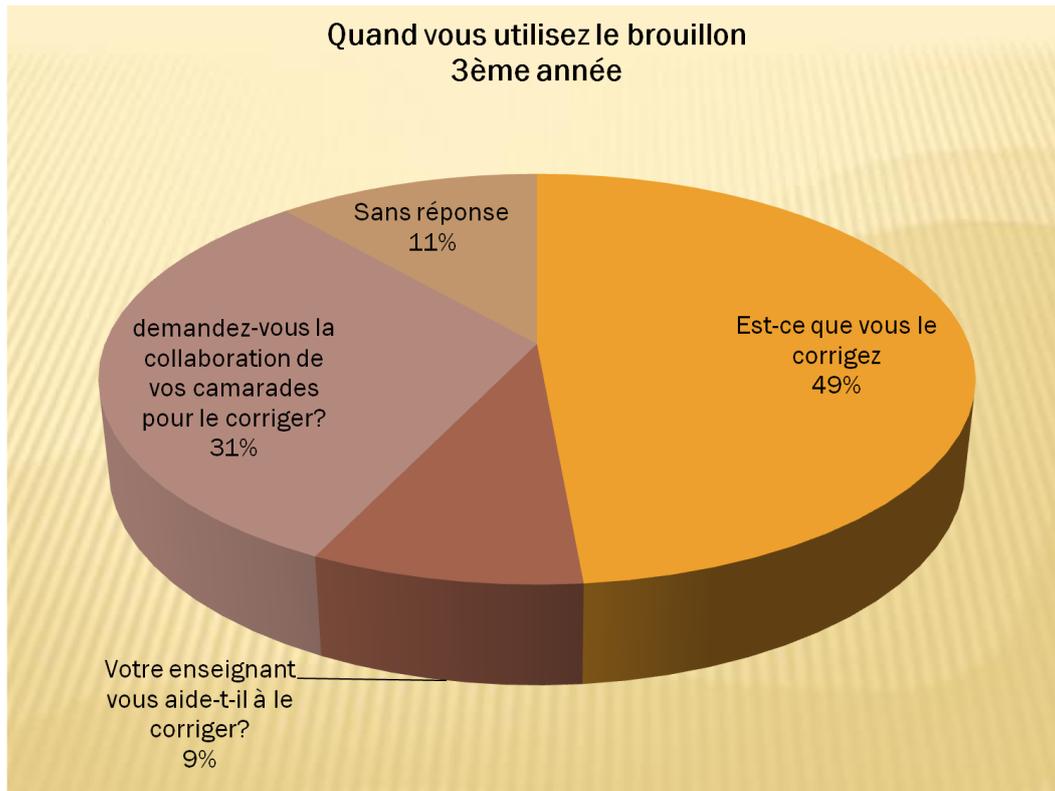


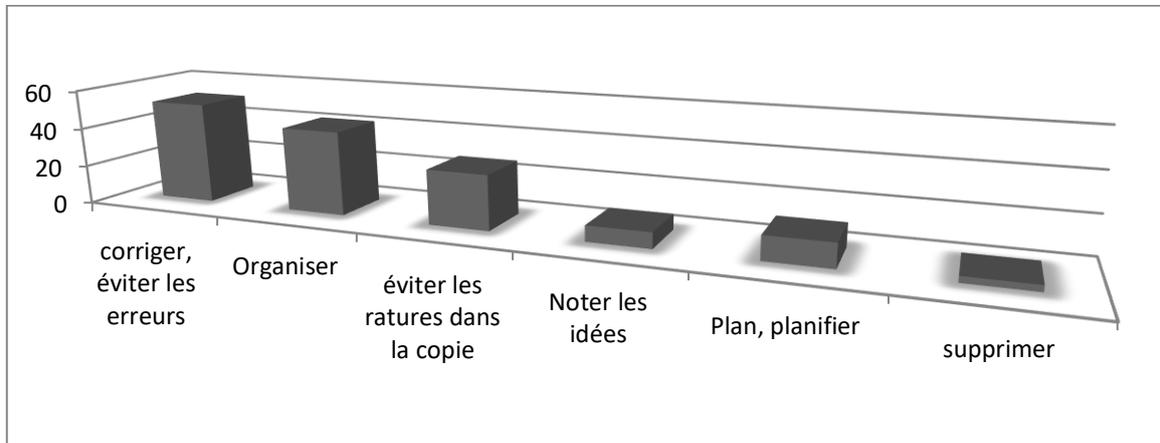
Schéma 9. Quand utilisez-vous le brouillon hors de la classe (3^{ème} année) ?

Contrairement à nos attentes, la correction du brouillon ne se fait pas d'une manière systématique par tous les élèves. Encore paraît-il qu'il n'y a pas un travail collectif dans la correction des brouillons. Mais ce qui est frappant dans la réponse à cette question est que la majorité des réponses affirme que l'apport de l'enseignant dans la correction est très négligeable. L'étayage de l'enseignant est presque inexistant. Remarquons, si on donne une crédibilité à ce sondage, ce qui est le cas dans cet article, on pourrait dire que s'il n'est pas exclu de trouver des essais brillants sur le processus de l'écriture, la praxis didactique algérienne semble aveugle ou pas assez éclairé pour s'intéresser à ce processus ou peut-être également cela est dû à d'autres facteurs comme par exemple l'absence d'un temps supplémentaire qui permet de voir et de revoir le brouillon de l'élève. L'intérêt de l'avant-texte est largement mis en exergue à partir des contributions de Jack Gody et du modèle de Hayes et Flower (1980). S'agit-il aussi d'une représentation anachronique qui considère les élèves de français, déjà compétents, ce que dément la réalité du terrain.

Il est important d'insister sur une propriété majeure de l'écriture, à savoir la possibilité qu'elle offre de communiquer non pas avec d'autres personnes mais avec soi-même. Un enregistrement durable permet de relire comme de consigner ses pensées et ses annotations. De cette manière on peut revoir et réorganiser son propre travail, reclassifier ce que l'on a déjà classifié, rectifier l'ordre des mots, des phrases et des paragraphes [...] La manière dont on réorganise l'information en la recopiant nous donne un aperçu inestimable sur le fonctionnement de la pensée de l'*Homo legens* » (Gody, 1986 : 91. Cité par Reuter, 2006 : 141).

3.2 Rapport à la « représentation » du brouillon

Si le brouillon demeure une activité sporadique et peu utilisée par nos apprenants en rapport avec la sous-estimation du processus scriptural en général, il apparaît que la conception de cette sous-activité scripturale témoigne de la prégnance du normatif et de l'esprit de sanction pédagogique, comme le montre les réponses à la question suivante : « Pour vous, à quoi sert le brouillon dans un travail d'écriture ? »



Shéma 10. « Pour vous, à quoi sert le brouillon dans un travail d'écriture ? »

Corriger et éviter les erreurs sont les expressions qui sont statistiquement les plus redondantes, ce qui dénote, en plus du travail sur le brouillon, un net esprit qui anticipe sur l'évaluation à venir. Certains procédés de brouillon comme « un texte en devenir » sont présents dans les réponses des élèves, comme « Organiser » ou « planifier » quoique non présentes dans toutes les réponses. Mais, il est évident que d'autres procédés plus textuels sont très rares dans les réponses des élèves et que le graphique ne prend pas en considération comme *supprimer* (3 fois), *améliorer* (2 fois), *Changer*, *ajouter*, *améliorer*, *réfléchir*, *relire* (1 fois). La forme scolaire imprègne ici de son sceau les représentations des élèves les expressions *corriger* et *éviter les erreurs* avec 52 occurrences au moins. Les élèves ont dans la majorité des cas une image positive du brouillon, même si certains (2 occurrences) le considèrent comme une perte de temps. Mais reste le hiatus entre représentation positive et pratique insatisfaisante.

Le brouillon constitue certes un pré-texte mais aussi un prétexte pour l'élève en vue de donner une image positive de sa propre performance écrite à l'évaluateur. Il a cet aspect plus sécurisant que la performance orale ne permet pas, il est réflexive puisque qu'il permet le retour sur le dire pour l'améliorer mais d'une réflexivité qui est à l'abri du regard de l'autre ce que ne permet pas la performance orale, selon les propos des questionnés pour corriger, organiser, éviter les erreurs pour donner « une copie propre à l'évaluateur. Dans ce cas faudrait-il nuancer notre propos sur l'étayage des pairs et de l'enseignant. Le brouillon est une relation intime avec un texte qui se fait et qui se défait. « Les manuscrits donnent tous à voir une incarnation de l'écriture en cours – ce qui procure au généticien cet étrange sentiment d'intimité avec l'auteur [...] (S. Pétilion, 2010 : 297). L'évaluation des pairs et des apprenants ne sera-t-elle pas un autre moment pour perdre la face comme cela se manifeste à l'oral ? Peut-on travailler le brouillon dans l'anonymat de son producteur ? Le travail collaboratif des apprenants en groupe atténuerait-il cette confrontation ? Le problème se pose ici à cause peut-être d'une didactisation d'un processus qui se manifeste dans son contexte authentique d'une manière intime. La sécurisation linguistique de l'apprenant est un objectif pédagogique au-

delà même des stratégies d'évitement des apprenants qui ne sont pas uniquement didactiques mais aussi psycho-pédagogiques.

3.3 Rapport aux types de textes

Par ailleurs, il est à constater aussi la domination du typologique, avec l'argumentatif notamment mais aussi avec d'autres types comme le narratif et le descriptif comme le montre le graphique suivant

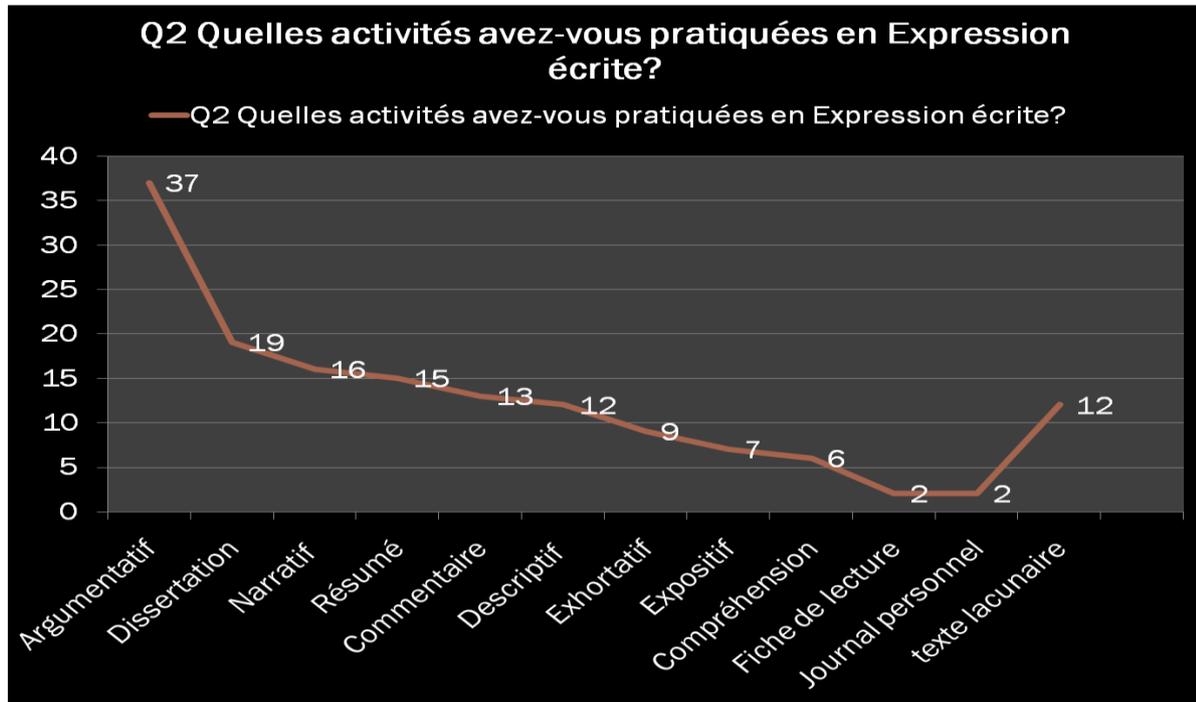


Schéma 11. Quelles activités avez-vous pratiquées en expression écrite ?

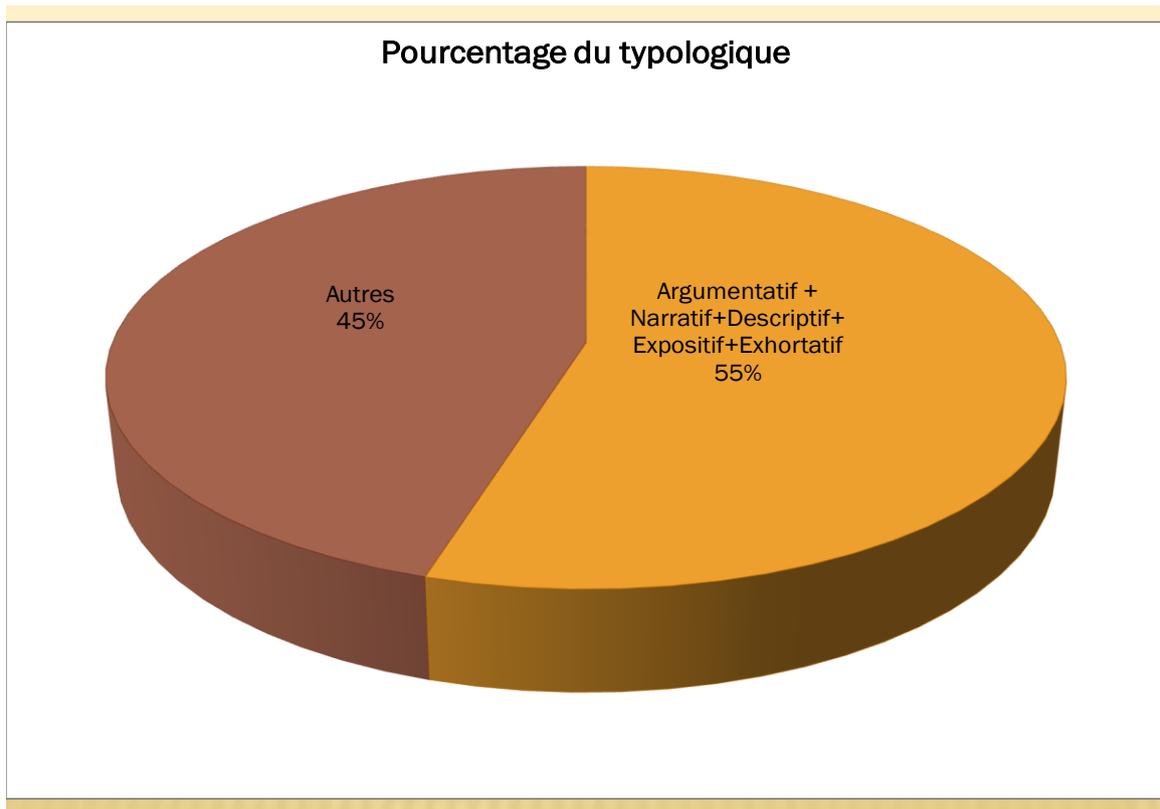


Schéma 12. Proportion du typologique

Il est à constater d'après le graphique ci-dessus la dominance de l'argumentatif sur les autres types. Cela s'explique par le fait que l'école algérienne est largement considérée comme lieu de savoir et d'abstraction, l'argumentatif joue de ce fait un rôle primordial. La lecture des deux graphiques nous montre clairement la dominance de l'approche typologique dans l'expression écrite. Cela va à l'encontre d'une théorie des textes qui prônent actuellement l'hétérogénéité textuelle. Par ailleurs, à côté de la dominance du typologique, nous constatons la présence des activités littéraires traditionnelles comme la dissertation et à un degré moins le commentaire. En revanche, l'écriture personnelle et/ou créative joue un rôle minime avec un 1% des activités proposées. Il est à remarquer donc l'absence totale de l'approche générique : écrire des textes littéraire, journalistique, publicitaire...

Sur le plan de l'investissement psychologique, il paraît tout d'abord que nos élèves manifestent à un degré égale leurs préférences pour écrire que ce soit le texte littéraire ou non littéraire, comme le confirme le graphique suivant :

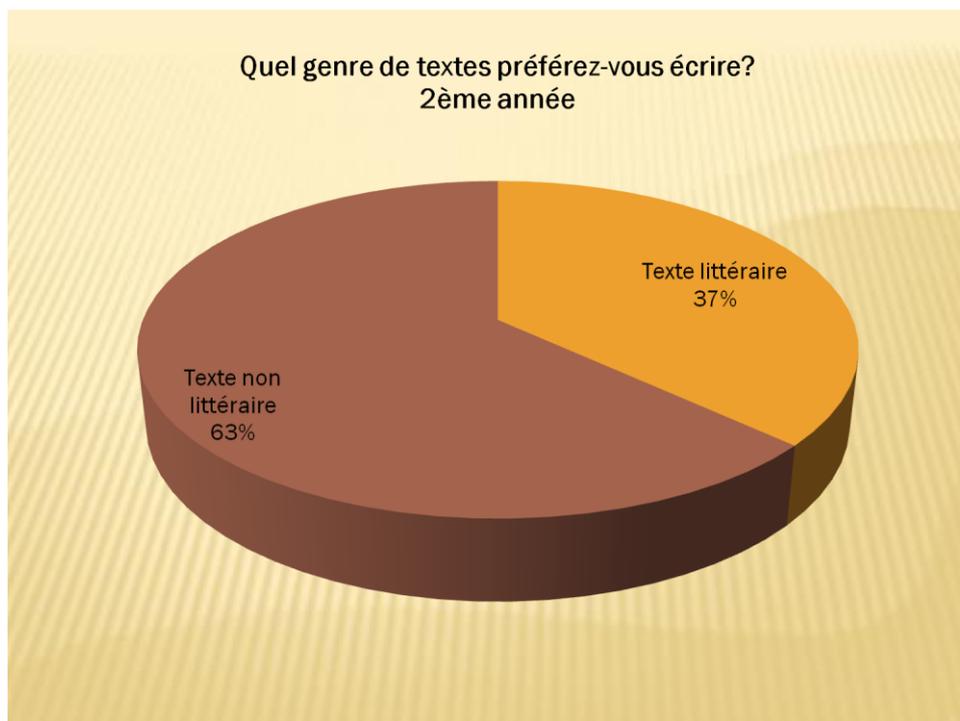


Schéma 13. « Quel genre de texte préférez-vous écrire ? » (2^{ème} année)

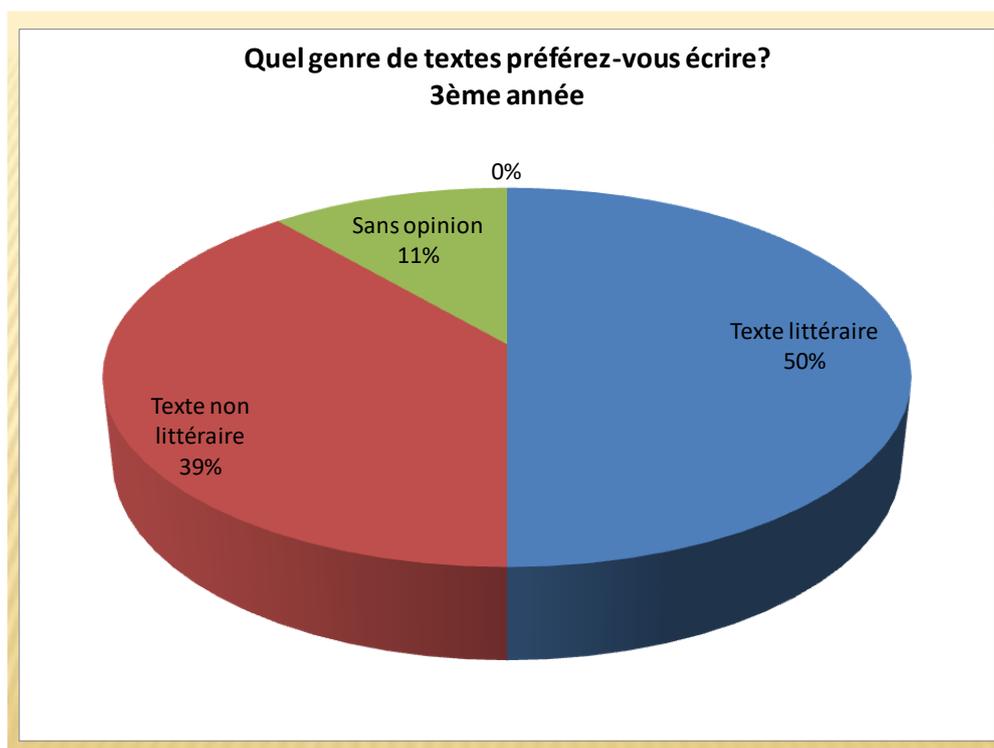


Schéma 14. « Quel genre de texte préférez-vous écrire ? » (3^{ème} année)

Nos élèves préfèrent écrire et le texte littéraire et le texte non littéraire. Donc, il faudrait introduire les deux genres d'écriture, même si l'écriture littéraire s'avère problématique pour certains. D'après les figures ci-dessous, il s'avère que nos élèves s'expriment plus aisément à l'écrit qu'à l'oral. Vraisemblablement, ils n'ont pas peur de la feuille blanche. L'activité d'écriture constitue un espace de liberté et une opportunité pour une maîtrise de la langue que l'oral, apparemment, offre peu d'autant plus que l'apprenant n'est pas en confrontation avec une évaluation immédiate. Le brouillon permet de réfléchir son texte et de le modifier en l'absence du contrôle pouvant être inhibant.

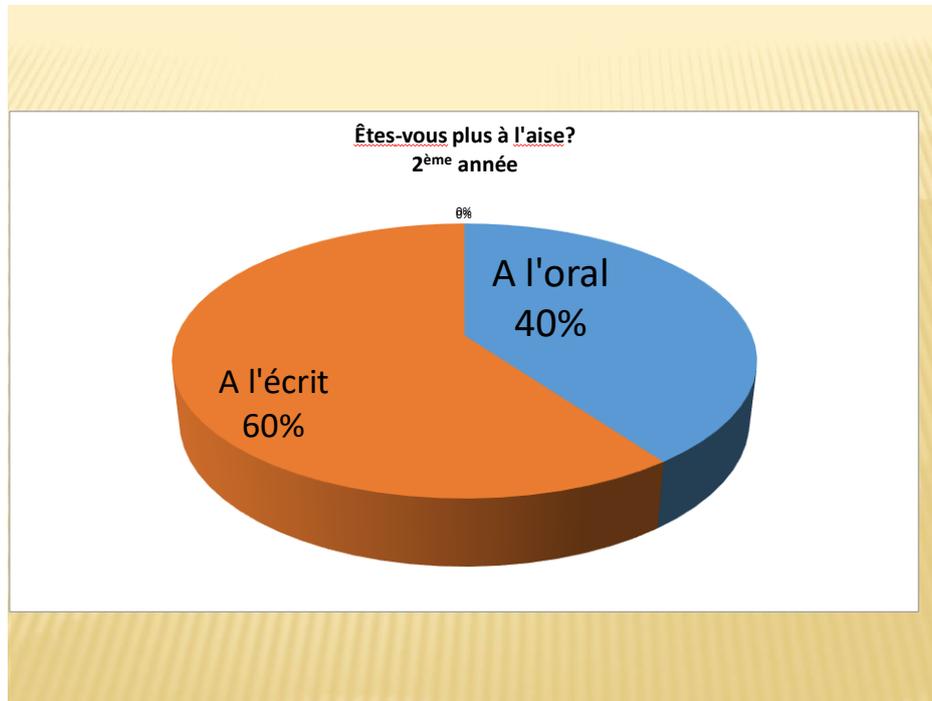


Schéma 15. « En quoi êtes-vous le plus à l'aise ? » (2^{ème} année)

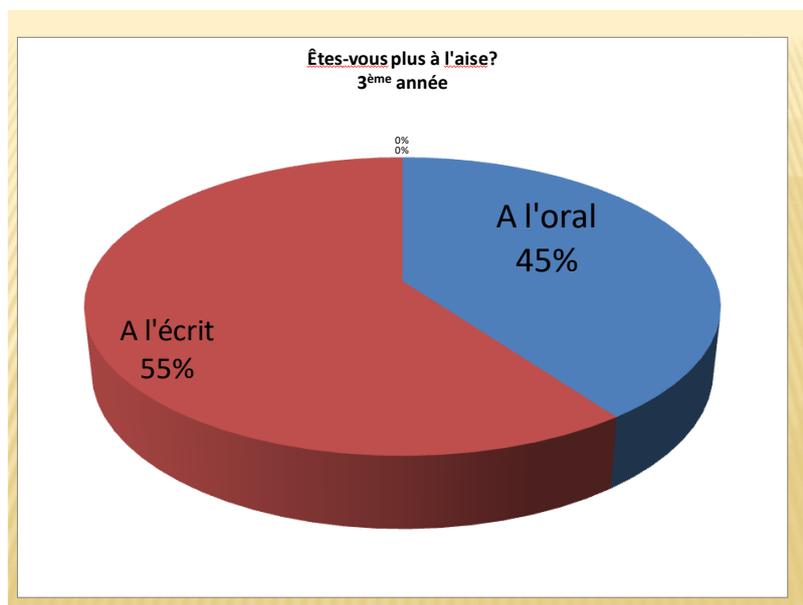


Schéma 16. « En quoi êtes-vous le plus à l'aise ? » (3^{ème} année)

Conclusion

Au terme de cet article, nous considérons que les hypothèses que nous avons émises ont été corroborées par le questionnaire soumis aux élèves, à savoir que :

- les apprenants ont peu de contacts avec l'écriture en dehors du module de l'expression écrite.
- ils sont confrontés souvent à des écritures de court terme.
- le mode d'écriture privilégié est celui qui se base sur la typologie de textes.
- l'écriture n'est pas pensée comme processus où intervient plusieurs étapes notamment l'avant-texte.
- les activités d'écriture doivent être pensées comme activités transversales qui peuvent concerner plusieurs modules à la fois et non pas uniquement le module d'expression écrite.

Pour pallier à ces insuffisances, et en guise d'une amorce de solutions, il faudrait peut-être penser à des activités d'écriture à long terme. D'un autre point de vue, il serait souhaitable de proposer des activités non seulement avec des typologies textuelles mais également des genres de discours. Il faudrait donc penser à une certaine didactisation des situations de discours dans lesquelles les apprenants prendront des postures de scripteurs authentiques : scripteur littéraire, scripteur journalistique, scripteur vulgarisateur, scripteur résumeur, scripteur historien...etc. Il s'agit alors de simulations globales ou de jeux de rôles sérieux qui permettent aux apprenants de se confronter à la diversité des écritures en situations. Ce qui permettra, espérons-le d'éviter les décharnements des activités scripturales qui se basent uniquement sur le systémique (la langue) ou le typologique (le narratif, le descriptif, le dialogal, etc.) Cependant nos tentatives de remédiations ne tendent pas à se substituer à ces pratiques mais à les enrichir et les étoffer en vue d'une appropriation perfectible de la langue non seulement dans son système mais aussi dans ses variations discursives.

Références bibliographiques

ADEN, Joëlle (2012). La Médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 167(3), 267-284.

ADEN, Joëlle (2017). Langues et langage dans un paradigme éactif. *Emergentismes, Les Cahiers de l'Acedle*, 14(1), np. Disponible en ligne sur <https://rdlc.revues.org/1085>.

ADEN, Joëlle & Aden, SAMUEL (En préparation). An enactive pedagogy for language learning and the phenomenology of perceived sound. Dans *Journal of the French Association for Research on Cognition*, ARCo.

BARRE-DE MINIAC, Christine (1996). Introduction. L'écriture – vers un projet didactique renouvelé. Dans Barré-De Miniac (éd.) *Vers une didactique de l'écriture*. Paris/Bruxelles, INRP/ De Boeck.

BARRE-DE MINIAC, Christine (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand, & Ch. Blaser (dir.) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université, Diptyque*, 12, Université de Namur, Presses Universitaires de Namur, 11-23.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

- FENOGLIO, Irène (2007). *Du texte avant le texte. Formes génériques et marques énonciatives de pré-visions textualisantes. Langue Française, 155, 8-35.*
- DABENE, Michel (2008). Préface. Écritures, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations. Dans S.-G. Chartrand & Ch. Blaser (dirs.) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université, Diptyque, 12*, Université de Namur, Presses Universitaires de Namur, 7-10.
- MATURANA, Humberto & Varela, Francisco (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Editions Addison-Wesley.
- MASCIOTRA, Domenico, Roth, Wolff.-Micahel & Morel, Denise (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Édité et traduit par D. Masciotra. Montréal : De Boeck.
- OLSON R.D.[?] (2006). Littératie, scolarisation et cognition. *Pratiques, 132-133, 83-94.*
- PENELAUD, Olivier (2010). Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire. *PLASTIR, 1, 1-38.*
- PETILLON, S., 2010, Le manuscrit d'écrivain, terrain d'investigations linguistiques de la production écrite. Dans D. Ablali et K. Sjöblon (éds.) *Linguistique et littérature (Cluny, 40 ans après) Colloque International tenu du 29 au 31 octobre (Université de Franche-Comté, Besançon, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté : Presses Universitaires de Franche-Comté, 293-304.*
- REUTER, Yves (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- REUTER, Yves (2006). A propos des usages de Gody en didactique. Eléments d'analyse et discussion. Dans *Pratiques, 132-133, 131-154.*
- TROCME-Fabre, Hélène (2003). *L'arbre du savoir apprendre*. Paris : Éditions Être et Connaître.
- VARELA, Francisco (1999). Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. *Revue Théorie Littérature Enseignement, 17, 7-21.*
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Édition du Seuil.
- VIOLLET, Catherine (1996). Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture. Dans Ch. Barré-De Miniac (éd.) *Vers une didactique de l'écriture* (p. 155-165), Paris/ Bruxelles : INRP/ De Boeck.
- VANDENDORPE, Christian (1995). Apprendre à écrire à l'université par une approche contrastive. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dirs.) *La production de textes (Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 301-331). Québec : Les éditions logiques.