Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien

*Cognitive strategies for writing skills and autonomy. Survey of FLE learners in
algerian secondary schools*

Rabéa Benamar

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/multilinguales/4331>

DOI : 10.4000/multilinguales.4331

ISSN : 2335-1853

Éditeur

Université Abderrahmane Mira - Bejaia

Référence électronique

Rabéa Benamar, « Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien », *Multilinguales* [En ligne], 12 | 2020, mis en ligne le 14 février 2020, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/4331> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4331>

Ce document a été généré automatiquement le 30 juin 2021.

Multilinguales est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien

Cognitive strategies for writing skills and autonomy. Survey of FLE learners in algerian secondary schools

Rabéa Benamar

- 1 Dans l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues, la production écrite était, initialement approchée comme une démarche normative en considérant le texte comme produit fini ; l'important étant de « *former de bons traducteurs de textes littéraires* » (Cornaire & Raymond, 1999 : 5). Dans l'approche communicative, il s'agit d'écrire pour communiquer et de penser l'écrit en fonction d'un destinataire. La compétence à écrire est d'autant plus importante dans la mesure où elle permettra à l'apprenant, une fois adulte, de pouvoir exprimer ses idées de manière claire, structurée. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, l'écriture est considérée comme une compétence majeure à acquérir. Seulement, et de l'avis de bon nombre d'enseignants de FLE, les apprenants ne maîtrisent pas les règles élémentaires de l'orthographe et leur niveau ne cesse de baisser. Nous-mêmes, lors de la correction des copies d'examen, nous nous sommes rendu compte du manque de connaissances linguistiques et discursives de nos étudiants de première année. Il est vrai que l'acte d'écrire est une tâche assez complexe car le scripteur doit avoir une compétence linguistique mais aussi textuelle ; tâche d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de rédiger en langue étrangère. Ce qui implique, pour le scripteur un effort cognitif plus grand.

Le profil de sortie de 3^e AS précise les finalités du cursus scolaire de l'apprenant et synthétise les compétences terminales en FLE. Ainsi, les objectifs ambitionnent à faire de ce dernier :

« un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les

entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale » (M.E.N., 2007/2008 : 4).

- 2 Dans le cas de la présente étude, nous entendons par autonomie« [...] autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, [...] », notion qui « [...], fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq, 2003 : 3).

Par conséquent, au terme de ses études secondaires, si l'on s'en tient aux objectifs terminaux de ce cycle qui visent la réalisation d'activités langagières de façon autonome, objectifs supposés permettre poursuivre des études dans diverses filières universitaires, le lycéen algérien est considéré comme étant un scripteur plutôt expérimenté. Autrement dit, il serait, d'une part, pleinement conscient du processus rédactionnel et saurait parfaitement l'appliquer de façon autonome et, d'autre part, il serait apte à user des stratégies d'écriture appropriées.

Or, la réalité est toute autre ! Il suffit d'examiner les productions écrites des étudiants pour être convaincu du contraire. Dans ce cas :

- Qu'en est-il réellement de l'autonomie langagière et scripturale des lycéens de 3^e. AS ?
 - Peut-on considérer les lycéens de 3^e. AS comme étant des scripteurs experts ?
- 3 En ce sens, certains travaux (cf. entre autres Tardif, 1992) ont montré que le scripteur expert mobilise des processus cognitifs assez élaborés et met en œuvre des stratégies. De leur côté, Schneuwly & Revaz (1994) soulignent la nécessité de faire en sorte que l'apprenant puisse être acteur de son propre apprentissage. Il est acteur lorsqu'il est capable de déployer les stratégies afin de parvenir à un but. Produire un texte suppose des apprenants une certaine compétence, un savoir-faire qui s'acquiert par le temps et qui implique l'utilisation de stratégies. Notre objectif est d'identifier les stratégies utilisées par les lycéens en 3^e. AS., afin de voir s'ils possèdent les compétences attendues par le profil de sortie de 3^e. AS. Pour ce faire, nous aborderons, tout d'abord, l'écriture en classe de langue ; ce qui nous amènera à distinguer le scripteur novice du scripteur expert qui utilisera des stratégies de plus en plus complexes. Nous expliciterons alors la notion de stratégies. Nous terminerons par la démarche méthodologique adoptée et la présentation de nos résultats.

1. L'écriture en classe de FLE

- 4 L'acte d'écrire est un processus assez complexe. L'évolution des différentes méthodologies et approches d'enseignement des langues ont montré comment la conception de l'acte d'écrire a changé : de l'intérêt du produit fini à l'intérêt du processus d'écriture. L'interaction entre contexte social et processus cognitifs, lors de la rédaction d'un texte, a été mise en avant. Dans une perspective cognitiviste, « *écrire, c'est transcrire une pensée préétablie dans une représentation mentale ; réécrire, c'est chercher à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste.* » (Bessonnat, 2000 : 14). L'écriture est envisagée comme une activité de résolution de problèmes. Dans le champ des théories cognitives, nous avons emprunté le modèle d'écriture de Hayes & Flowers (1980, cités par Garcia-Debanc & Fayol, 2002), dans la mesure où il constitue une référence dans le domaine de l'écrit en langue. En effet, ces auteurs soutiennent qu'au moment de la rédaction d'un écrit, il faut prendre en compte l'environnement du scripteur (la tâche assignée par l'enseignant, le texte à produire,

etc.), la mémoire à long terme (les connaissances du scripteur) et les processus d'écriture (voir plus loin). Les modèles cognitifs et sociocognitifs de la production écrite (en particulier Hayes & Flowers, 1980¹) vont nous permettre de mieux saisir l'activité de production en termes de processus ; ce qui octroi, à notre analyse, une ossature théorique. Ce modèle théorique nous permet de 'pénétrer dans la tête' du scripteur novice mais aussi dans celle du scripteur expert. L'objectif étant de saisir les processus cognitifs reliés à l'écriture. Ainsi, l'activité scripturale passe par tout un processus :

La planification

- 5 La planification consiste à établir des objectifs d'écriture ou « *un plan d'action qui guidera la récupération des contenus en mémoire à long terme et leur organisation* » (Favart & Olive, 2005 : 277). En effet, c'est la phase recherche des idées et structure du texte. C'est le moment où le scripteur va devoir aller puiser, dans sa mémoire à long terme, des connaissances. Cela implique le recours à diverses stratégies. Selon l'objectif d'écriture, l'apprenant va activer ses acquis, ses connaissances antérieures et ainsi produire des idées qu'il mettra sous forme de plan afin d'établir les grandes lignes de son écrit. C'est donc là une étape primordiale.

La mise en texte

- 6 La mise en texte correspond à la transposition des idées du plan en phrases et en paragraphes. Là aussi, et hormis la connaissance des règles grammaticales, orthographiques de la langue d'étude, l'apprenant se doit de connaître les parties que son texte va comporter (introduction, développement et conclusion), devra savoir faire les transitions d'un paragraphe à l'autre, etc. C'est donc là un :

« processus social, stratégique, dirigé par des buts, soumis à de multiples contraintes, coûteux en ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problème [...] » (Heurley, 2006 : 11).

La révision

- 7 La révision renvoie à l'activité de vérification de l'écrit. Cet :

« outil de contrôle, favorise l'évaluation du texte produit (ou en cours d'élaboration) en le comparant à la représentation mentale concernant le texte souhaité. Il permet aussi d'examiner la formulation du texte en fonction des standards requis par les contraintes de la situation de communication » (Piolat, 2004 : 60).

C'est l'étape de correction lors de laquelle le scripteur relit son texte et y apporte les corrections qu'il juge nécessaire. Le scripteur doit vérifier que son texte est bien clair, cohérent et cohésif et corriger les erreurs éventuelles. Ainsi, diverses connaissances sont engagées dans la révision. Citant Butterfield & al. (1996)², Roussey & Piolat soulignent le fait qu'au niveau cognitif, il existe trois catégories de connaissances : thématiques, linguistiques et textuelles et trois types de stratégies : de raisonnement, de compréhension et de production de texte. Au niveau métacognitif, il y a des modèles de connaissance et de compréhension de stratégies.

La réécriture

- 8 Par réécriture, Almuth Grésillon (1994) entend :

« toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers » (ibid, p. 245).

Tout au long du processus d'écriture, le scripteur peut faire un aller-retour entre les différentes étapes en modifiant son texte. Des études vont s'intéresser au processus d'écriture lui-même, et non au produit final, en focalisant sur l'étude de brouillons scolaires (cf. entre autres, Fabre-Cols, 2004 ; Boré, 2004 ; Doquet, 2011). Les outils de la génétique textuelle seront mis au service de l'analyse de ces brouillons (ajout, suppression, déplacement, substitution). Ces travaux montrent les similitudes ou les différences entre scripteurs débutants et scripteurs experts.

2. Scripteur novice vs scripteur expert

- 9 Qu'est ce qui caractérise le scripteur novice et le scripteur expert ? Les travaux issus de la psychologie cognitive ont montré la capacité d'un scripteur expert à mobiliser des processus de haut niveau (planification, mise en texte et révision) lors de la production d'un texte. Bereiter & Scardamalia (1987) proposent un modèle distinguant scripteur novice et scripteur expert. Le premier éprouve des difficultés à rédiger un texte. Il aura tendance à transcrire ses idées sans planification, sans organisation, voire même sans révision de son texte. Le second, quant à lui, travaille son plan ; garde un temps pour la relecture de son texte. Les productions des scripteurs débutants sont des productions de type linéaire alors que celles des scripteurs avancés fonctionnent sur le mode de la 'transformation des connaissances' (Bereiter & Scardamalia, 1987 cités par Alcorta, 2001). Selon ces auteurs, le scripteur novice développe la « *stratégie des connaissances rapportées* » alors que le scripteur expert, la « *stratégie des connaissances transformées* », réelle activité de résolution de problèmes, activité dans laquelle il se positionne en scripteur/lecteur. La distinction entre les deux s'expliquerait par une plus grande surcharge cognitive pour le scripteur novice. Le scripteur expert est celui qui a conscience des stratégies à mettre en œuvre (Cornaire & Raymond, 1999). La différence entre les deux profils de scripteurs est qu'ils n'ont pas les mêmes capacités. De plus, pour un scripteur novice, la résolution des problèmes présente un coût cognitif élevé. Pour leur part, D. Bucheton & J.-C. Chabanne (2002) ont décrit la manière dont les apprenants s'impliquent dans l'écriture en termes de postures c'est-à-dire « *une sorte de réservoir de stratégies adoptées pour résoudre les problèmes d'écriture* » (ibid, p. 129). Ceux qui sont en difficulté se contentent de « *postures peu efficaces pour les tâches scolaires* » (ibidem). Et cette capacité de changer naturellement de postures est réservée aux scripteurs experts leur permettant « *d'utiliser pleinement l'écriture comme outil cognitif* » (ibidem). Le passage d'un type de scripteur à l'autre nécessite forcément l'élaboration des stratégies rédactionnelles de plus en plus complexes.

3. Notion de stratégie

- 10 L'objectif de cette étude est de voir quelles sont les stratégies déployées par les lycéens lors de la production écrite en FLE. Il est alors nécessaire de bien saisir le sens de ce mot et l'on se rend compte que de nombreux termes lui sont associés tels que : techniques,

tactiques, moyens, etc. Pour Legendre (cité par Cyr, 1998), le terme de stratégie désigne :

un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique (Cyr, 1998 : 4).

Ainsi, une stratégie correspond à une coordination programmée des moyens pour atteindre un but c'est-à-dire les connaissances, les opérations cognitives et les actions dirigées vers ce but. Des chercheurs (Oxford, 1985 ; O'Malley & Chamot, 1990, etc.) ont classifié les stratégies d'apprentissage d'une langue. A partir de théories en acquisition d'une L2 et de théories en psychologie cognitive, O'Malley & Chamot (1990, cité par Cyr, 1998) proposent la typologie suivante : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les premières permettent à l'apprenant d'évaluer leur niveau de connaissance. Les secondes facilitent la résolution de problèmes. Les troisièmes et dernières renvoient aux modes d'interaction avec une autre personne permettant de favoriser l'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage visent le développement de la compétence de communication en langue.

4. Démarche méthodologique

- 11 Notre objectif est d'identifier et de décrire les stratégies cognitives déployées par les scripteurs dans le but de catégoriser ces derniers. Pour ce faire, quinze apprenants de quatre classes³ de troisième année secondaire se sont prêtés à notre étude. Ces derniers sont en fin de cursus scolaire et passent leur examen du baccalauréat en juin 2019. Le choix du nombre de quinze apprenants ainsi que du nombre de classes est justifié par le fait que la plupart des lycéens de troisième année secondaire ne se présentent pas au cours durant ce mois d'avril. Il nous a donc été difficile d'en réunir plus. Avant de commencer l'entretien (cf. annexes 1 et 2), nous avons discuté avec ces derniers afin d'établir un premier contact et d'éviter toute appréhension de leur part. Nous avons choisi de les interroger par le biais d'un entretien directif⁴ dans la mesure où nous voulions recueillir des informations assez rapidement. De ce fait, nos questions étaient préparées à l'avance. Par nos questions, nous voulions amener les apprenants à nous dire comment ils abordent les étapes du processus d'écriture et les stratégies appliquées. Nous avons aussi collecté les informations par le biais d'un questionnaire (cf. annexe 3) destiné aux enseignants afin d'obtenir des informations quant au degré de maîtrise de l'écrit de leurs apprenants.

5. Emploi des stratégies d'écriture

- 12 Afin de mieux comprendre comment le lycéen aborde son écrit, nous avons posé des questions (cf. annexe 1) se rapportant au cheminement du processus d'écriture :

Planification

- 13 Les questions posées ci-dessous concernent la première phase du processus d'écriture : la planification.

P : déterminez-vous les étapes de votre travail ?

E4 : oui au début je sais quoi faire je commence par faire une introduction et voilà

+++

E10 : c'est le plan non ?

P : réfléchissez-vous à ce qu'il faut écrire avant de commencer votre écrit ? Écrivez-vous des mots clés, des idées

E1 : non j'écris direct

E14 : oui euh mais ça dépend de la question euh si je comprends je fais plan sinon

E2, E7, E15 : non

- 14 Dans les réponses ci-dessus, nous remarquons que seulement quatre apprenants sur quinze donnent une réponse ; E10 n'est pas certain de sa réponse et n'a toutefois pas répondu à la question ; E4 dit commencer par l'introduction ; quant à E14, il élabore un plan ou non selon la difficulté de la consigne d'écriture. Les quatre autres avouent ne pas établir de plan et vont directement vers la rédaction. Par conséquent, la plupart ne consacrent pas vraiment de temps à la planification. Ils négligent la conception d'un plan, ne se donnent pas les étapes à suivre, étapes qui guideront leur processus d'écriture.

P : après avoir lu la consigne d'écriture, connaissez-vous les caractéristiques du type de texte demandé ?

E4 : oui c'est facile quand il faut faire texte argumentatif je fais

E5 : oui j'y arrive

E10 : ben des fois je me trompe souvent

A la première question, 02 (E4 et E5) seulement disent qu'ils découvrent rapidement le type de texte⁵ ; E10 avoue 'se tromper' assez souvent⁶ ; les autres n'ont pas répondu à la question.

P : à qui s'adresse ce texte ?

En ce qui concerne la deuxième question, personne ne donne de réponse. Nous pouvons penser que les apprenants estiment que la production écrite s'adresse à l'enseignant qui est le seul lecteur pouvant, de surcroît, évaluer leur copie.

Écriture

- 15 Généralement, cette phase s'élabore à partir d'un brouillon où les apprenants vont pouvoir développer leurs propres stratégies.

P : utilisez-vous le brouillon ? Si oui à quoi sert-il ?

E1 : j'ai pas le temps d'écrire au brouillon je vais de suite sur la copie

E4 : oui toujours je note les idées sur le brouillon

E10 : je fais le brouillon tout le temps pour faire un plan de travail

P : oui (en regardant E5)

E5 : des fois quand j'ai le temps ça m'aide à moins faire de fautes

E8 : hum ça sert pas trop

E9 : bien sur c'est pour mieux réfléchir

E7, E15 : non

Seulement pour 04 apprenants sur 15, le brouillon est un outil indispensable leur servant à mettre leurs idées, leurs notes, pour ensuite poser le plan de leur écrit.

Pour les autres : certains disent n'avoir guère de temps à consacrer au brouillon ; d'autres n'en voient pas l'utilité⁷.

- 16 Les scripteurs experts usent de stratégies rédactionnelles lorsque, par exemple, ils sont capables de faire un va et vient entre brouillon et copie :

P : lorsque vous mettez au propre, vous arrive-t-il de faire des changements par rapport à ce qui se trouve dans votre brouillon ?

E4 : oui oui ça m'arrive quand je vois ça va pas eh ben j'enlève et je change ma phrase

P : utilisez-vous des symboles, des flèches, des abréviations ou autres dans votre brouillon ?

E10 : euh euh oui

E9 : ça oui quand je veux aller plus vite pour pas encore écrire un truc

Ici aussi, ils sont très peu nombreux à le faire, seulement trois apprenants disent le faire. Bien qu'E4 et E10 disent le faire, ils ne spécifient pas de quelle manière. Quant à E9, il soutient aller plus vite en utilisant symboles, flèches ou autres ; cette stratégie va lui permettre d'opérer des modifications dans son texte sans pour autant avoir à réécrire un mot, une phrase ou plus. Cependant, très peu d'entre eux montrent cette capacité à utiliser à bon escient un brouillon. Les scripteurs novices écrivent de façon linéaire. En ce sens, M. Alcorta (2001) distingue deux types de brouillons : le brouillon linéaire qui « *présente peu de différences avec le texte final* » (ibid, p. 98) et le brouillon instrumental qui :

« présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, [...] » (ibidem).

- 17 Au fur et à mesure de l'augmentation du degré de maîtrise de l'écrit, l'apprenant passera aisément du premier au deuxième type de brouillon.

Lorsqu'il est en difficulté, ce dernier a parfois recours à la traduction, comme nous le remarquons dans l'exemple ci-dessous :

P : est-ce que vous trouvez facilement les mots ? Si non, comment faites-vous ?

E1 : c'est difficile

E4 : oui j'arrive

E14 : non c'est dur / eh ben kifech n'dir (comment je fais) je cherche dans ma tête en arabe

Ici, un premier apprenant(E1) avoue que cela est difficile pour lui ; un second(E4) arrive à trouver ses mots ; Un autre apprenant (E14) admet penser d'abord dans sa langue maternelle avant d'écrire.

Révision

- 18 Dans cette dernière phase, tout aussi importante que les autres, l'apprenant est invité à relire son texte afin de revoir la structure cohérente de son texte. Piolat & Roussey (1992) parlent de stratégies « *d'exploitation des processus de révision* » (ibid, p. 121), de stratégies de « *modification du texte* » (ibidem, p. 121) et de stratégies « *d'autorégulation* » (Roussey & Piolat, 2005 : 361) qui renvoient à divers traitements (lecture du texte, identification des idées principales, repérer les erreurs, etc.). Ces types de stratégies permettent de pouvoir revenir sur le texte : c'est l'étape de la réécriture⁸ du texte dans la mesure où l'apprenant est invité à se relire, vérifier et modifier son texte, si besoin est. Diverses opérations comme la rature, le déplacement et/ou l'ajout⁹ leur permettent de réajuster leur texte. Ici, les réponses des lycéens vont de pair avec les réponses à la question de l'utilisation du brouillon. En effet et étant donné que très peu utilisent le brouillon, ces opérations ne peuvent qu'être guère utilisées. Ces stratégies peuvent être déployées dans la phase de la révision : vérification et correction. Cette étape leur permet, lors de la relecture du texte, de vérifier s'ils répondent bien à la consigne d'écriture, voir si les notions principales sont présentes, les parties respectées, si le texte est clair, de repérer les erreurs, etc. Pourtant la majorité avoue ne pas relire leur texte ; certains avancent l'argument du manque de temps.

P : Relisez-vous votre production écrite ? Si oui, pourquoi et comment le faites vous ?

E4 : moi je lis le texte on sait jamais y'a des fautes

E5 : moi aussi si des fois j'ai oublié quelque chose pour le mettre

E8 : ça m'intéresse pas l'essentiel la note

E12 : j'ai pas le temps

E14 : des fois parce que ça dépend le temps qu'on a

P : vous pensez donc que votre écrit est correct et fini ?

E8 : pour moi c'est bon c'est fini pourquoi relire

- 19 La majorité des apprenants ont répondu par l'affirmative ; ils pensent que leur écrit est terminé. Pour ces derniers, il n'y a pratiquement pas de relecture, pas de correction, pas de modification. De ce fait, il n'y a aucune possibilité de réaliser un « *épaississement du texte* » (Bucheton & Chabanne, 2002 : 144) stratégie utilisée par le scripteur expert. Une fois la production écrite terminée sur la copie, ils jugent bon de ne pas y revenir, soit par faute de temps, soit parce qu'ils ne savent pas comment aborder cette 'auto-évaluation' ; ils ne savent pas comment détecter un problème (éventuellement de syntaxe, d'orthographe, de ponctuation ou autre). De ce fait, ils ignorent tout simplement ce problème. Parfois même, c'est uniquement la note qui les intéresse (voir réponse d'E8 ci-dessus). Le poids de l'évaluation va déterminer un rapport à l'écrit qui pourrait être un frein au développement de la compétence scripturale et qui aurait que peu de chance de se modifier et d'évoluer. Ces quelques réponses des lycéens nous montrent que personne n'a conscience du fait que, lors de cette étape, il devient à la fois producteur et lecteur et donc évaluateur de son propre écrit. Cette inconscience, ou plutôt ce manque de maturité cognitive se retrouve chez le scripteur novice pour qui le coût cognitif lié à la révision est plus élevé.

P : vous posez-vous les questions suivantes 'ai-je respecté le type de texte demandé' ; lorsqu'il s'agit d'un texte argumentatif, par exemple, ai-je bien mis tous les connecteurs qu'il faut et les arguments qui pourront convaincre ?

Nous n'avons pas eu de réponse. Ce qui nous laisse supposer que les lycéens ne se posent pas la question. Pourtant, les critères de type de texte sont bien connus des apprenants de 3^e.AS. La phase de révision devrait leur permettre, à travers ces critères, de s'auto-évaluer.

P : vous arrive-t-il de vouloir refaire ce que vous avez déjà écrit ?

E4 : oui ça m'arrive beaucoup ++ je demande une autre feuille

L'on remarque ici qu'un seul apprenant sur 15 a répondu à cette question. Sa réponse nous fait penser qu'il a tout de même relu son texte, à l'instar de ses camarades.

P : apportez-vous des changements à votre texte ?+++++

P : vous arrive-t-il de supprimer des mots, des phrases ? Les remplacez-vous ?

E1 : non une fois j'ai écrit sur la feuille non

E2 : non jamais

E4 : hum c'est rare

E6 ; E7 ; E9 ; E15 : non

07 apprenants sur 15 ne suppriment pas ce qu'ils ont déjà écrit ; les autres n'ont pas répondu à la question mais nous supposons qu'ils ne le font pas. La plupart, si ce n'est tous, occulte la phase 'révision'. Ces derniers ne retournent pas sur leur texte, produit fini, afin de voir ce qu'ils ont écrit et en apporter d'éventuelles modifications.

- 20 En somme, les lycéens interrogés se rapprochent beaucoup plus du scripteur novice qui aurait plutôt recours à la 'stratégie des connaissances racontées' qui « consiste à formuler les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme » (Chanquoy & Alamargot, 2002 : 383). A partir de la lecture de la consigne

d'écriture, l'apprenant va identifier le thème et le type de texte dont la cohérence va dépendre de « l'organisation des connaissances dans la mémoire du rédacteur, celles-ci étant 'racontées' pas à pas » (Piolat & Roussey, 1992 : 116). De ce fait, il se contente d'écrire au fur et à mesure de la récupération de ses connaissances. Alors que le scripteur expérimenté développerait la 'stratégie des connaissances transformées' (ibid). Toujours à partir d'une consigne, le scripteur plus expérimenté opèrera de même mais en activant, modifiant et en organisant ses connaissances. Ainsi, le scripteur expert se donne un temps pour la révision ainsi que pour la réécriture. S'interroger sur l'acquisition de la compétence rédactionnelle revient à dire « qu'elle repose essentiellement sur un accroissement de la maîtrise consciente des activités de haut niveau et non pas simplement sur un développement d'automatismes et d'habilités » (Piolat & Roussey, 1992 : 123). Ainsi, le scripteur expert va mettre en œuvre des mécanismes de haut niveau (utilisation des connaissances antérieures, etc.). Ce qui n'a pas été le cas pour nos enquêtés.

6. Analyse du discours des enseignants

- 21 Notre deuxième mode d'investigation est un questionnaire (présenté en annexe) remis à vingt-huit enseignants avec un retour de vingt-cinq questionnaires seulement. Les vingt-cinq enseignants de langue française (quinze femmes, dix hommes), qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire, possèdent tous un diplôme universitaire (06 masters, 13 licences, 05 magisters, 01 doctorat), ont entre six et trente ans d'expérience et exercent dans différents établissements de Tlemcen. Les questions posées concernent les pratiques des enseignants en termes d'évaluation de l'écrit, les difficultés des apprenants, le processus rédactionnel et le niveau des apprenants/scripteurs. Nous avons codifié les enseignants par E et numéroté leur questionnaire de 1 à 25.
- 22 Que signifie pour vous 'enseigner l'écrit' ?
- E2 pense qu'un enseignement de l'écrit renvoie d'abord à la compréhension orale et écrite mais aussi à la morphosyntaxe. Pour cet enseignant, l'apprenant doit avant tout acquérir un vocabulaire pour pouvoir produire un texte : *» pour enseigner l'écrit il faut d'abord passer par la compréhension orale et écrite et la morphosyntaxe. Il faut noter que l'écrit est à la fin de la séquence, pour que l'élève puisse produire un texte il doit acquérir un certain vocabulaire qui va le réinvestir dans sa production »* (E2). Notons ici qu'en répondant à la deuxième question, cet enseignant privilégie le vocabulaire comme deuxième critère d'évaluation alors qu'il sait pertinemment que l'une des difficultés à l'écrit des apprenants, c'est « le manque de vocabulaire » (E2). De ce fait, il est tout à fait conscient des lacunes de ses apprenants en matière de vocabulaire.
- 23 Les réponses suivantes convergent vers l'idée selon laquelle 'enseigner l'écrit' doit être perçu comme le fait d'aider, de doter l'apprenant de moyens, de stratégies en vue de la rédaction de textes cohérent :
- » enseigner l'écrit c'est donner les moyens à l'apprenant pour qu'il puisse écrire un texte cohérent » (E4)
 - » enseigner l'écrit c'est aider l'apprenant à écrire un texte en lui proposant des solutions et des méthodes » (E5)
 - » enseigner l'écrit c'est aider l'apprenant à écrire plus facilement » (E6)
 - » enseigner l'écrit en production et/ou en réception c'est doter l'apprenant de certaines stratégies¹⁰ efficaces lui permettant d'être autonome par la suite en lisant

ou en rédigeant en cette langue étrangère(dans le cadre de l'enseignement du FLE en Algérie) » (E10)

-> enseigner l'écrit c'est doter l'apprenant des stratégies, des moyens, des outils qui lui permettent de rédiger un texte cohérent répondant à la typologie en question » (E19)

Cette nécessité de doter l'apprenant de moyens, de stratégies lui permettront d'accéder à l'autonomie comme le signale E23 qui souligne la nécessité *« d'apprendre aux élèves à se débrouiller avec la langue française »*. En somme, enseigner l'écrit, *« c'est aider l'apprenant à développer une compétence indispensable pour la maîtrise et le réinvestissement de tous les acquis en langue étrangère »* (E17).

24 Quels critères d'évaluation à l'écrit privilégiez-vous ?

Chaque enseignant a classé par ordre d'importance les critères sur lesquels ils se basent pour l'évaluation de la production écrite dans laquelle ils mettent en avant la formulation des phrases, la cohérence mais aussi le vocabulaire. Les savoirs linguistiques sont aussi des critères pris en compte par les enseignants ; ils s'attachent aussi à la grammaire, la conjugaison et à l'orthographe. Au final, pour tous, tout semble important mais aussi source de difficultés. La préoccupation première pour ces enseignants est de développer, chez l'apprenant, une compétence linguistique qui se traduit la plupart du temps en savoir plus déclaratif que procédural.

25 Vos apprenants éprouvent-ils des difficultés lors de la production d'un écrit ? oui / non. Si oui, lesquelles ?

Les réponses à ces questions permettent l'identification des difficultés des apprenants lors des productions écrites. Tous les enseignants estiment que tous les apprenants ont des difficultés à l'écrit. Pour certains, cela est dû à une insuffisance au niveau du lexique : *« manque de lexique »* (E5) ; *« lexique pauvre »* (E6) ; *« un vocabulaire très pauvre »* (E9) ; *« première difficulté c'est le manque affreux du vocabulaire »* (E10) ; *« leur vocabulaire est très réduit donc ils ont du mal à aller au bout de leurs idées »* (E17) ; *« lexique très pauvre »* (E18). Pour d'autres, c'est l'incompréhension de la consigne qui pourrait être mise en cause : *« difficulté à comprendre le sujet de production écrite »* (E18) ; *« incompréhension du sujet »* (E9) ; *« compréhension des consignes dans un sujet proposé »* (E11) ; *« la non compréhension des consignes, qui est due à la mauvaise interprétation des questions »* (E12) ; *« ils ne comprennent pas facilement le sujet »* (E6). Ces réponses, en rapport avec la consigne ou le sujet, sont à mettre en corrélation avec l'aide apportée par les enseignants au moment de la consigne. En effet, face au problème de compréhension de la consigne, l'enseignant est contraint d'intervenir auprès de l'apprenant (voir plus loin). Pour d'autres encore, la formulation des phrases poserait problème : *« formulation et construction des phrases »* (E2) ; *« difficulté de formulation des phrases correctes »* (E3) ; *« formulation des phrases correctes en français »* (E6) ; *« des phrases mal construites »* (E9) ; *« formulation des phrases »* (E18) ; *« la rédaction de phrases incorrectes et mal dites »* (E25). Rédiger un texte cohérent avec une bonne orthographe est aussi une difficulté à laquelle se heurte la plupart des apprenants : *« difficulté à assurer la cohérence dans un texte »* (E3) ; *« de l'orthographe à la cohérence tout est problématique »* (E8). En somme, *« très souvent ils ont des problèmes de langue »* (E17) ce qui fait que *« la majorité des élèves ne savent pas écrire »* (E11). Il est permis de penser que c'est la maîtrise de la langue qui constitue pour la majeure partie des lycéens une des principales difficultés. En effet, les enseignants considèrent que leurs apprenants *« ne maîtrisent pas la langue du tout »* (E20) ; *« très souvent ils ont des problèmes de langue »* (E17). En somme *« leur gros problème, c'est la maîtrise de la langue »* (E22).

- 26 Lors de la production, vos apprenants vous sollicitent-ils ? oui / non

Ici, tous les enseignants sont sollicités par leurs apprenants sauf un seul (E15) qui déclare ne pas être sollicité lors de la production écrite. De nombreux apprenants sollicitent l'étayage de l'enseignant afin de réussir leurs écrits. En production écrite, cet appel à l'aide laisse à penser que ces derniers se trouvent dans une 'insécurité scripturale' plus ou moins grande.

- 27 Intervenez-vous auprès de vos apprenants ? oui / non

Un enseignant (E11) seulement dit ne pas intervenir.

- 28 Si oui, à quel moment du processus d'écriture ?

Dans les réponses ci-dessous, l'on peut constater que des solutions sont proposées par les enseignants. En effet, ils interviennent généralement pour débloquer une situation problématique pour l'apprenant : « *je n'interviens qu'en cas de blocage total* » (E10) ; « *quand il y a un blocage* » (E22). Certains enseignants ont conscience de l'importance de la consigne dans la mesure où le respect de celle-ci garantirait, selon eux, la réussite de la production écrite :

-> au début, dès la lecture des consignes » (E14) ; -> au début juste pour les orienter » (E16) ; -> au moment où les apprenants ont besoin d'un éclaircissement sur la consigne » (E12).

D'autres disent intervenir tout au long du processus d'écriture :

-> tout au long de l'activité » (E1) ; -> tout au long » (E7) ; -> pendant tout le processus d'écriture » (E23) ; -> du début à la fin » (E25).

- 29 Et en quoi consiste votre intervention ?

La question interroge l'accompagnement de l'enseignant dans l'écriture en classe. L'aide apportée par les enseignants concerne généralement l'explication, la traduction ou la formulation des idées :

-> au début, s'ils ne comprennent pas la consigne, les aider à mieux formuler leurs idées » (E1) ; -> mon intervention consiste à les aider à formuler des phrases et souvent à traduire des mots » (E2) ; -> traduction de mots en français traduction d'une phrase de l'arabe au français, expliquer la consigne, indiquer l'orthographe d'un mot » (E13) ; -explication » (E4, E5, E6, E14, E15, E18, E20, E22) ; -> ils demandent des traductions de phrases formulées en arabe que je dois traduire » (E8). Un seul enseignant est plus explicite par rapport à l'étape dans laquelle il apporte son aide : « *planification, rédaction* » (E9).

- 30 Face à leurs écrits, vos apprenants activent-ils les étapes du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision) ?

Les apprenants s'investissent-ils dans le processus d'écriture. Tous les enseignants s'accordent à dire que la plupart des apprenants ne suivent pas les étapes du processus d'écriture : « *30 % à 40 %...seulement* » (E1) ; « *juste quelques élèves qui suivent les étapes du processus d'écriture* » (E2) ; « *une minorité* » (E3, E13, E17, E19,) ; « *un ou deux seulement* » (E4, E16, E21, E22) ; « *c'est rare* » (E5, E25) ou « *rarement où les apprenants activent les étapes du processus d'écriture* » (E12). Un enseignant seulement pense que : « *la majorité respecte les étapes* » (E13).

À travers les réactions de nos enquêtés et face à cette question, il nous semble évident que le malaise par rapport à de mauvaises habitudes d'écriture chez les apprenants est grand. En effet, écrire ne semble pas être un acte pris en charge de manière concrète : il ne suffit pas de commander le type de texte pour que l'apprenant s'exécute. Il faut penser, entre autres, à lui faire acquérir des stratégies de planification de cet acte. Ces

stratégies en question ne garantissent en rien la qualité du produit, mais à long terme, elles peuvent être productives !

31 Les lycéens utilisent-ils le brouillon ? oui/non. Si oui, de quelle manière ?

Cette question interroge à la fois la place, le rôle du brouillon et la réécriture. Certains enseignants estiment que très peu d'apprenants passent par l'étape du brouillon sauf peut être pour « *ceux qui peuvent s'exprimer plus au moins correctement* » (E8) et « *font leurs premiers jets sur le brouillon* » (E8) ; ils « *écrivent en général les mots difficiles et parfois une ou 2 phrases pour commencer* » (E14) mais aussi pour « *...éviter de trop raturer sur la double feuille* » (E7). Néanmoins, cette utilisation s'opère plutôt de « *manière anarchique* » (E12). Pour les autres, ils pensent qu'« *ils n'ont pas l'habitude de l'utiliser* » (E6) et que la « *... plupart répondent directement* » (E15). Ils soutiennent que pour une grande majorité des lycéens, ce serait même « *... une perte de temps* » (E3). Ainsi, pour beaucoup, les apprenants ne font pas de brouillon. Cela rejoint les réponses des onze apprenants qui déclaraient n'avoir guère de temps à consacrer au brouillon mais surtout ne voyaient pas l'utilité de l'utilisation du brouillon. L'apprenant va généralement directement vers sa copie car il « *n'envisage aucune réécriture de son produit. Le texte ne passe pas par des états provisoires, transitoires, avant d'atteindre son état final : le 1^{er} état est l'état optimal du texte* » (Zetili, 2009 : 31/32). Ce constat nous conforte dans l'idée développée plus haut. L'apprenant n'est pas préparé à l'acte d'écriture ; il ne met pas en œuvre les stratégies nécessaires pour optimiser ses chances de réussir l'écrit (brouillon, planification, etc.). Il ne met pas à profit les acquis potentiels de cet exercice.

32 Les apprenants relisent-ils leur texte ? oui / non

La question sur la révision de texte interroge une des étapes fondamentales du processus rédactionnel. Pour les enseignants, seuls « *les meilleurs élèves* » (E15, E18, E22) ou « *juste les quatre ou cinq meilleurs de la classe* » (E12) relisent leur texte. Un seul enseignant assure que les apprenants relisent leur texte « *afin d'éviter le maximum d'incorrections* » (E1) mais tous les autres soutiennent que les apprenants ne relisent pas leur texte. Ce qui rejoint là encore les réponses des apprenants qui disent ne pas faire de relecture de leur texte, donc pas de correction ou de modification possible. Pourtant, l'implication d'un scripteur se manifeste dans la révision de son texte tout comme dans l'utilisation du brouillon.

33 Pouvez-vous catégoriser vos apprenants de 3^e.AS comme étant des :

- scripteurs novices : E3 ; E4 ; E5 ; E6 ; E8 ; E10 ; E11 ; E14 ; E17 ; E18 ; E20 ; E23 ; E24 ; E25 (14 enseignants)
- scripteurs 'moyens' : E1 ; E2 ; E7 ; E9 ; E12 ; E13 ; E15 ; E16 ; E19 ; E21 ; E22. (11 enseignants)
- scripteurs expérimentés : /

14 enseignants sur 25 catégorisent les apprenants comme étant des scripteurs novices. Pour les autres, ce sont des scripteurs 'moyens'. Aucun enseignant ne les a qualifiés de scripteurs expérimentés. Les raisons avancées par les enseignants sont : leur faible niveau, leurs nombreuses difficultés à l'écrit, leur manque de motivation, leur manque de lecture :

- > Nous remarquons que nos élèves éprouvent d'énormes difficultés à écrire et cela est dû en premier lieu au manque de vocabulaire c'est-à-dire un bagage lexical restreint et en deuxième lieu, la non maîtrise des règles que ce soit au niveau syntaxique, grammatical ou la conjugaison » (E2)
- > Malheureusement même en 3^{ème} année, nos apprenants ont d'énormes difficultés cela est dû à beaucoup de raisons (représentations négatives sur la langue,

volume horaire impartie à l'écriture insuffisant, manque de bagage linguistique, manque de motivation, les élèves ne lisent pas suffisamment ou ne lisent jamais de livres pour s'approprier la langue, certains élèves n'ont pas eu d'enseignant de français au primaire et au moyen » (E3)

Dans les exemples ci-dessous, les enseignants associent le manque de motivation au faible niveau des apprenants.

- > le niveau des élèves en français est très faible et ils ne sont pas motivés pour apprendre la langue » (E4)
- > le niveau des élèves en français est faible ils n'ont pas de base » (E5)
- > les élèves n'aiment pas la langue ils ne sont pas motivés » (E6)
- > ils ont pas de base solide pas de motivation donc leur niveau est trop faible » (E17)

L'analyse des réponses ci-dessous nous donne à penser que niveau faible et mauvais écrit vont de pair.

- > le niveau des élèves en français est très faible ils n'arrivent pas à produire » (E18)
- > le français reste pour eux une langue étrangère, dont ils n'ont pas très bien appris le vocabulaire et la syntaxe, par conséquent leur écrit est loin d'être parfait » (E19).

Pour E8, les apprenants arrivent au lycée déjà avec des lacunes : « *leur niveau ne correspond pas au profil d'entrée d'un lycéen* » (E8), lacunes difficiles à combler durant les trois années du secondaire. Quant à E9, il souligne ces insuffisances : « *ils montrent plusieurs difficultés à l'écrit : un vocabulaire très pauvre, ils pensent en arabe et rédigent en français par conséquent leurs productions sont incorrectes et leurs idées sont incohérentes* ».

- 34 Pour terminer et à partir de cette expérience restreinte, nous dirons que la majorité des enseignants estiment que leurs apprenants sont des 'scripteurs novices' ou tout au plus des 'scripteurs moyens'. Pourtant, de par leur niveau (3^e. AS), ces apprenants ne devraient pas être novices dans le domaine de l'écriture ; bien au contraire et au terme de neuf années d'enseignement/apprentissage du FLE, l'apprenant algérien devrait pouvoir être considéré comme étant un scripteur expérimenté. Nous avons aussi constaté que la majorité des lycéens interrogés n'ont pratiquement pas déployé de stratégies d'écriture. Ils ne donnent pas vraiment d'importance aux différentes étapes du processus rédactionnel. C'est le cas par exemple pour la révision, étape quasiment absente du processus d'écriture de nos enquêtés ; cela montre bien le fait que « *les scripteurs peu expérimentés, contrairement aux experts, révisent peu et seulement les niveaux les plus superficiels de leurs productions, manifestant ainsi une capacité de contrôle de leur activité rédactionnelle très limitée* » (Roussey & Piolat, 1991 : 79). Cette absence de stratégies d'écriture pourrait aussi avoir un impact sur la qualité de leurs écrits dans la mesure où ils ne portent aucun jugement à l'égard du travail accompli et donc aucune amélioration possible. Les apprenants ont dévoilé leur difficulté de passer d'une stratégie des « connaissances rapportées » développée par le scripteur novice à une « stratégie des connaissances transformées » déployée par le scripteur expert. Nous considérons donc les apprenants de 3^e. AS comme des scripteurs qui n'ont pas encore atteints l'expertise. Ce qui remet en question cette notion d'autonomie dans le profil de sortie de ces lycéens. Très peu d'entre eux ont évoqué le recours à des stratégies d'écriture. Est-ce une méconnaissance de ces stratégies ou tout simplement une incapacité à les utiliser ! Toujours est-il qu'il s'avère nécessaire d'encourager les conduites stratégiques des apprenants et ce, afin d'améliorer leurs compétences rédactionnelles. Il est alors important d'éveiller, chez l'apprenant, la conscience d'écrire en l'instruisant aux étapes du processus rédactionnel et en l'aidant à user de

stratégies plus expertes. Cette étude nous a amené à réfléchir sur la nécessité d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture en français langue étrangère !

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M., « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83, Paris, juillet-septembre 1991, pp. 7-18.
- Alcorta, M., « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, volume 137, La pédagogie et les savoirs : éléments de débat, Paris, 2001, pp. 95-103.
- Bessonnat, D., « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, n° 105-106, 2000, pp. 5-22.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010) *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*. Paris. Armand Colin.
- Boré, C., « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 105/106, 2000, pp. 23-49.
- Boré, C., « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire », *Le français aujourd'hui*, n° 144, 2004/1, pp. 42-51.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C., « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, n° 26/27, 2002, pp 123-148.
- Chanquoy, L. & Alarmargot, D. « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux », *L'année psychologique*, vol. 102, n° 2, 2002, pp. 363-389.
- Cornaire, C. & Raymond, P.-M., *La production écrite*, Paris. CLE International, 1999.
- Cuq, J.-P., (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris. CLE International, (2003).
- Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, (1998).
- Doquet, C., *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Presses Universitaires de Rennes, (2011).
- Fabre-Cols, C., « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique », *Le Français aujourd'hui*, n° 144, Paris, 2004, pp 18-24.
- Favart, M., & Olive, T., « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite », *Psychologie française*, n° 50, 2005, pp. 273-285.
- Garcia-Debanc, Cl., Fayol, M., « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? », *Repères*, n° 26/27 : L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, 2002, pp. 293-315.
- Grésillon, A., *Eléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*, Paris. PUF, (1994).
- Heurley, L., « L'approche de la psychologie cognitive », *Langages*, n° 164 : La révision de texte. Méthodes, outils et processus, 2006, pp. 10-25.

Piolat, A. & Roussey, J.-Y. « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive », *Langages*, 26^e année, n° 106 : La génération de textes, 1992, pp. 106-125.

Piolat, A. « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx*, n° 51 : Théories de l'écriture et pratiques scolaires, 2004, pp. 55-74.

Roussey, J.-Y. & Piolat, A. « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 4 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, 1991, pp. 79-91.

Roussey, J.-Y., & Piolat, A., « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Revue Psychologie française*, n° 50/3, 2005, pp 351-372.

Schneuwly, B., Revaz, F., *Expressions écrite : lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit*, Paris, Nathan, (1994).

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Ed. Logiques, (1992).

Zetili, A., « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? » *Synergies Algérie*, n° 5, 2009, pp. 27-38.

NOTES

1. « Le mérite du modèle d'Hayes et Flower a été d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture » (Garcia-Debanco & Fayol, 2002 : 304). Ce modèle met en évidence les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite. Nous nous appuyons sur ce modèle afin de mieux saisir les opérations cognitives mises en œuvre lors de l'écriture d'un texte.
2. Pour une version modernisée du modèle de Hayes & al. (1987), d'après Butterfield & al. (1996) voir Roussey & Piolat, 2005 : 355).
3. Plus exactement, trois apprenants dans la classe 1 ; quatre dans la classe 2 ; trois dans la classe 3 et cinq dans la classe 4. Les apprenants des deux premières classes étudient au lycée Ibn Tofail de Tlemcen ; les autres apprenants des deux autres classes étudient au lycée Boumechra de Tlemcen. P : correspond à l'interviewer (en l'occurrence nous-mêmes). E : correspond à un apprenant ; Le numéro attribué à chaque apprenant dépend de la classe dans laquelle il se trouve (les trois premiers apprenants de la classe 1 : E1, E2 et E3 ; les quatre apprenants de la classe 2 : E4, E5, E6 et E7 ; les trois apprenants de la classe 3 : E8, E9 et E10 ; les cinq apprenants de la classe 4 : E11, E12, E13, E14 et E15).
4. Ce type d'entretien (Blanchet & Gotman, 2010) se rapproche du questionnaire.
5. Pour une typologie des textes, cf. Adam (1991).
6. Dans ce cas-là, il s'agirait peut être de la formulation de la consigne qui pourrait être ambiguë.
7. Se pose ici alors la question de l'utilisation du brouillon en classe ! Les apprenants ont-ils été entraînés à l'utilisation du brouillon ?
8. Nous entendons ici par réécriture « [...] à la fois la démarche réflexive qui porte l'élève à revenir (c'est-à-dire à faire retour sur son texte, par la lecture, pour l'évaluer, éventuellement avec l'aide d'un pair) et aussi l'acte de reprendre/modifier ce texte dans sa 'mise en mots' [...] » (Boré, 2000 : 25).
9. Outils issus de la génétique textuelle. Les travaux de l'ITEM portent sur les écrits des écrivains (scripteurs experts) afin de discerner, à partir de plusieurs états d'un texte, la dynamique rédactionnelle. En didactique de l'écrit, on s'intéresse à ce modèle génétique en appliquant sur

des brouillons scolaires la méthode testée sur les manuscrits d'écrivains (cf. entre autres travaux de C. Fabre-Cols, 2004).

10. Souligné par l'enseignant

RÉSUMÉS

La capacité à maîtriser l'écrit est l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, le développement de cette compétence n'est pas chose aisée dans la mesure où les apprenants sont confrontés à des problèmes multiples et notamment des problèmes d'ordre cognitifs. En effet, le processus d'écriture implique, pour les apprenants, une activité complexe qui suppose non seulement une habileté en langue sur le plan lexical, orthographique, syntaxique, mais aussi la mise en place de stratégies d'écriture. Dans le cadre de cette étude, notre enquête menée auprès d'enseignants et de lycéens algériens, nous permettra d'identifier et de décrire les différentes stratégies que ces derniers déploient à l'écrit. C'est ce que nous essayerons de vérifier dans le présent travail. À priori, les résultats de notre enquête sont peu rassurants si l'on tient compte du profil de sortie considérant l'autonomie pour ces lycéens comme un objectif à atteindre.

The ability to write correctly is one of the objectives of teaching / learning a foreign language. Nevertheless, developing this skill is not easy as learners face cognitive problems. Indeed, the writing process involves, for the students, a complex activity which supposes not only the control of the language on the lexical, orthographic, syntactic level, but also the setting up of writing strategies. In this study, conducted with about fifteen Algerian high school students, we will identify and describe the various strategies deployed in writing. This is what we will try to demonstrate in this paper. At first sight, the results of our survey are not reassuring if we take into account the exit profile considering autonomy for these students as a goal to be achieved.

INDEX

Keywords : editorial process, writing, cognition, strategies, FLE

Mots-clés : processus rédactionnel, écriture, cognition, stratégies, FLE

AUTEUR

RABÉA BENAMAR

Université Aboubekr Belkaid, Tlemcen, Algérie