

# REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de  
la Recherche Scientifique



Université EL-HADJ LAKHDAR- BATNA  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Département de français  
Ecole doctorale Algéro-Française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de  
Magistère**

**Option : Didactique des langues étrangères**

***Thème :***

**La prise en compte de l'appartenance  
socioculturelle d'un lecteur dans la phase  
de révision d'un écrit en FLE**

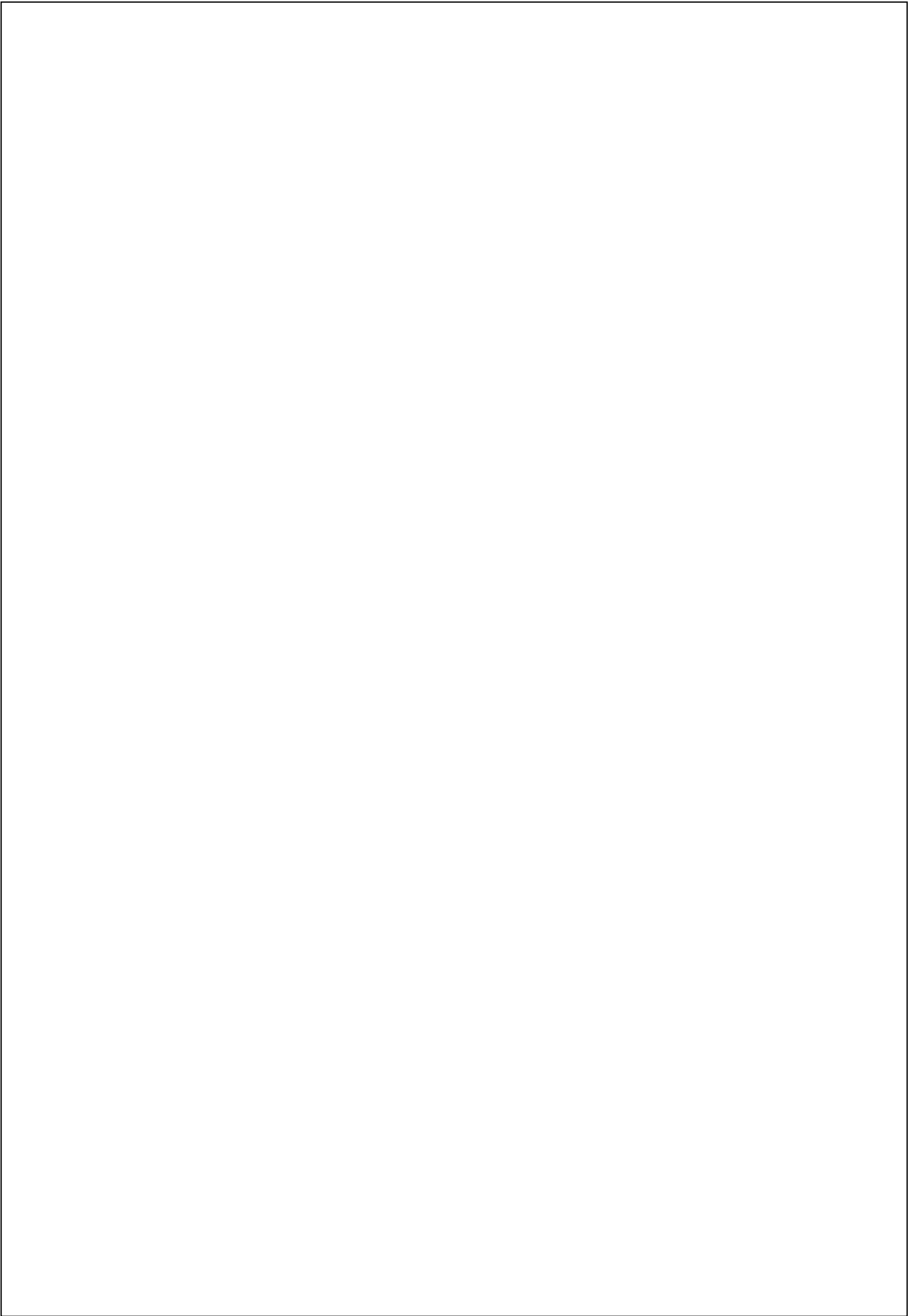
**Sous la direction de :**  
Dr M<sup>ed</sup> El Kamel METATHA

**Présenté par :**  
M<sup>elle</sup> Souad BENABBES

## **Jury**

<b>Président :</b>	<b>Dr MANAA. Gaouaou</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Batna)</b>
<b>Examinatrice:</b>	<b>Dr KADI. Latifa.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Annaba)</b>
<b>Examineur:</b>	<b>Dr DAKHIA. Abdelouaheb.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Biskra)</b>
<b>Rapporteur:</b>	<b>Dr METATHA. M<sup>ed</sup> El Kamel.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Batna)</b>

**Année universitaire : 2007/2008**



# REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de  
la Recherche Scientifique



Université EL-HADJ LAKHDAR- BATNA  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Département de français  
Ecole doctorale Algéro-Française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de  
Magistère

Option : Didactique des langues étrangères

*Thème :*

**La prise en compte de l'appartenance  
socioculturelle d'un lecteur dans la phase  
de révision d'un écrit en FLE**

Sous la direction de :  
Dr M<sup>ed</sup> El Kamel METATHA

Présenté par :  
M<sup>elle</sup> Souad BENABBES

## Jury

<b>Président :</b>	<b>Dr MANAA. Gaouaou</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Batna)</b>
<b>Examinatrice:</b>	<b>Dr KADI. Latifa.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Annaba)</b>
<b>Examineur:</b>	<b>Dr DAKHIA. Abdelouaheb.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Biskra)</b>
<b>Rapporteur:</b>	<b>Dr METATHA. M<sup>ed</sup> El Kamel.</b>	<b>MC</b>	<b>(Univ de Batna)</b>

**Année universitaire : 2007/2008**

## ***REMERCIEMENTS***

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère gratitude au **Docteur Metatha**, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, pour ses relectures attentives, ses conseils avisés et ses critiques constructives.

Je remercie également **le Docteur Abdelhamid**, responsable de l'Ecole Doctorale, pour son soutien chaleureux, qui nous a partagé cette aventure dans la rigueur et la confiance absolue.

Je remercie **les membres du Jury** qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Mes remerciements s'adressent notamment à mes enseignants, pour leur attitude positive et encourageante à notre égard tout au long de notre formation : **M<sup>mes</sup> : Simon et Elkhalfa, Mrs : Manaa, Khadraoui et Ben Salah.**

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans la coopération des participants : **les enseignants du français du cycle secondaire, les élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée Med Bouzaher et les étudiants de 3<sup>ème</sup> année universitaire du centre universitaire de la wilaya de Khenchela.** Je leur suis particulièrement redevable, pour leur dévouement, leur disponibilité et leur grande volonté de m'avoir accompagné tout au long de mon expérimentation. Qu'ils trouvent ici un témoignage de ma profonde reconnaissance.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui ont collaboré pour que ce travail arrive à son terme. Je voudrais particulièrement remercier la collaboration de **Mr Denis Legros**, Maître de conférence à l'université de Paris 8, pour son accompagnement respectueux, de **Mr Ben Mouhamed Kamel**, journaliste au Quotidien d'Oran et la disponibilité des **bibliothécaires** du Centre Culturel Français à Constantine.

Je remercie encore toutes les personnes avec qui j'ai eu de riches échanges et des critiques à divers moments de la recherche, notamment mon inspecteur **Mr Siriti Lamine**, mes collègues du secondaire et ma très chère enseignante et amie **Abidi Djamila**.

## ***DEDICACE***

Ce mémoire constitue un travail de longue haleine, nombreux sont ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin, à son accomplissement et je tiens à leur témoigner ma gratitude.

Je le dédie à tous mes proches et particulièrement **mes parents**, je leur adresse une pensée toute particulière, pour leur soutien infini tout au long de mon cursus universitaire, de la licence au magistère et grâce à eux une grande partie de ma confiance existe.

Mes dédicaces s'adressent également à tous **mes collègues** du lycée Mouhamed Bouzaher à Khenchela.

À mon neveu **Tarek Ziade**, à **mes frères et sœurs**.

A tous **mes oncles et tantes**.

Pour clôturer, je n'oublierai pas de le dédicacer à tous mes collègues de l'école doctorale et surtout mes chères amies **Radia, Linda et Sandra**.

# Table de matières

Introduction générale .....	12
-----------------------------	----

## Cadre théorique

### Chapitre I: Production écrite et situation de communication

Introduction.....	8
I.1.Situation d'écriture.....	19
I.1.1.Communication différée.....	21
I.1.2.Communication distanciée.....	22
I.1.3.Communication contrôlée.....	22
I.2. L'écriture: une activité de gestion et de contraintes.....	24
I.3. Écriture et situation d'énonciation.....	26
I.3.1.Qu'entend-on par énonciation ?.....	26
I.3.2. Situation d'énonciation.....	27
I.3.2.1. Les personnes.....	28
I.3.2.2. Le contexte(le texte).....	28
I.3.2.3. Les indices spatio- temporels.....	30
I.3.3. Indices de la prise en compte du destinataire dans l'énonciation.....	30
I.3.3.1.L'interrogation.....	31
I.3.3.2. L'exclamation.....	31
I.4.Vers une pratique sociale de la production écrite.....	33
I.4.1.Connaître le destinataire et lui faire une place.....	34
I.4.2. Évaluer l'environnement cognitif du destinataire.....	37
I.4.2.1. Les choix liés au contenu informatif.....	38
I.4.2.2. Les choix liés à la formulation linguistique.....	38
I.4.3. Évaluer l'environnement socioculturel du destinataire.....	39
I.5. L'argumentation en communication.....	40
I.5.1. Définition de l'argumentation.....	40

I.5.2. Enseignement de l'argumentation écrite.....	42
--	----

## **Chapitre II: Approches théoriques de l'écriture et de la réécriture**

II.1. L'écriture au sein de l'institution scolaire.....	45
II.2. Des stratégies d'apprentissage et d'écriture.....	47
II.3. La production écrite dans une langue étrangère.....	49
II.4. Production écrite et processus rédactionnel.....	51
II.4.1. Les différentes opérations d'une production textuelle.....	51
II.4.2. Conceptions théoriques de la révision.....	56
II.4.3. Les différences "expert"et "novice" pour la révision.....	64
II.5. Vers une didactique de la réécriture.....	66
II.5.1. Qu'entend-on par réécriture ?.....	66
II.5.2. Réécrire à l'école : quel sens pour les élèves et les enseignants ?.....	70
II.5.3. Les différents mécanismes de réécriture.....	71
II.6.Construire des outils d'écriture et de réécriture: l'atelier d'écriture.....	74
Conclusion.....	75

# **Cadre pratique**

## **Chapitre III: Vers une socialisation de la pratique scripturale**

Introduction.....	81
III.1. Premier corpus : enquête par questionnaire.....	84
III.1.1.Organisation du questionnaire.....	84
III.1.2. Passation du questionnaire.....	85
III.1.3. Traitement de réponses.....	86
III.2. Deuxième corpus : description de l'expérimentation.....	86
III.2.1.Expérimentation au lycée.....	87
III.2.1.1.Terrain d'étude et participants à la recherche.....	87



III.2.1.2. Déroulement des séances.....	88
III.2.1.3 Représentation tabulaire : Déroulement des séances.....	90
Séance1.....	94
Séance2.....	95
Séance3.....	97
Séance4.....	98
Séance5.....	102
Séance6.....	105
Séance7.....	106
Séance8.....	107
Séance9.....	110
Séance10.....	114
Séance11.....	116
Séance12.....	118
III.2.2. Expérimentation à l'université.....	121
III.2.2.1. Terrain d'étude et participants à la recherche.....	121
III.2.2.2. Déroulement des séances.....	122
III.2.2.3. Représentation tabulaire : Déroulement des séances.....	122
III.3. Grille et critères d'évaluation.....	125
III.4. Correction.....	126

## **Chapitre IV: Exploration et analyse du corpus**

IV.1. Exploration du premier corpus : résultats de l'enquête par questionnaire	
Introduction.....	128
Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire.....	142
IV.2. Exploration du deuxième corpus : analyse comparative des deux versions produites par l'ensemble de la population.....	152
IV.2.1. Grille de correction.....	152
IV.2.2. L'évolution des résultats obtenus par les scripteurs.....	176
IV.2.3. Bilan du travail de réécriture.....	177

<b>Conclusion générale.....</b>	<b>181</b>
<b>Références bibliographiques</b>	
<b>Bibliographie .....</b>	<b>185</b>
<b>Wbegraphie.....</b>	<b>189</b>
<b>Annexes</b>	
Annexe 1:Questionnaire destiné aux des enseignants du français.....	191
Annexe 2: Déroulement des séances.....	195
Annexe 3: Premier corpus : copies de scripteurs lycéens.....	210
Annexe 4: Deuxième corpus : copies de scripteurs universitaires.....	232
Annexe 5 : Documents d’accompagnements.....	257

# Introduction générale

## Introduction générale

---

Notre expérience d'enseignement au lycée nous fait souvent vivre des situations entraînant un sentiment de désarroi face à des élèves refusant de produire des textes ou produisant des textes incohérents et difficiles à suivre. Ils refusent de modifier leur premier jet, perdant ainsi le fil en cours de réécriture. Le manque de pratique et particulièrement le manque de révision sont les lacunes les plus souvent invoquées pour expliquer les difficultés des élèves.

Cependant, nous devons admettre que tout le travail de correction effectué par les enseignants à l'heure actuelle est axé sur le produit final et les fautes qui y subsistent, quelles que soient l'approche et les méthodes utilisées. Les processus fondamentaux mis en œuvre par les scripteurs lors de la production écrite, par exemple les processus de planification, de mise en mot et de révision tels qu'ils sont modélisés par Hayes et Flower (1980), sont encore rarement considérés comme des objets d'enseignement. D'où l'intérêt de mettre en évidence l'importance des mécanismes de révision.

À cet effet, dans un article récent, Hayes (2004)<sup>1</sup> souligne que les recherches du dernier quart du siècle permettent de mieux comprendre l'activité de révision. En effet, cette activité a d'abord été considérée comme une composante du processus rédactionnel, tout comme la planification et la mise en texte. Actuellement, dans les travaux les plus récents, ce processus est plutôt conçu comme regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite.

Destinée à l'enseignant dans un contexte scolaire, la production écrite est le fruit d'une commande. Elle n'est qu'indirectement adressée à l'enseignant et son enjeu réel est de prouver un certain niveau du savoir-faire.

---

<sup>1</sup> Hayes (2004), Cité par A. Piolat., J.Roussey: "La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion", 2005, p.352-371

[En ligne], adresse U.R.L: <http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/membres/enseignants/apiolat.html>

## **Introduction générale**

---

Dans ces productions scolaires, il n'y a pas, en effet, d'interaction « scripteur-lecteur », et par conséquent la prise en compte du destinataire n'a pas lieu ou très rarement. Souvent, comme celui-ci est absent, le scripteur ne se met pas à sa place pour savoir ce qu'il est disposé à recevoir. Les buts de la lecture sont donc absents ou complètement artificiels. Le scripteur, en effet, dans les activités de production authentique, utilise les différents moyens, et sélectionne les connaissances qu'il possède pour faire concorder ce qu'il veut dire et ce qu'il veut qu'un lecteur comprenne.

Ainsi, les scripteurs qui tiennent compte de leurs lecteurs au moment de la révision possèdent ce que Smith (1982) définit comme le « *sens de l'audience* ». (*Smith, cité par G. Lusignan, G. Fortier, 1992, p.406*). C'est-à-dire qu'un scripteur qui connaît bien les caractéristiques de ses lecteurs choisit en conséquence le registre de son discours. De plus, une connaissance suffisante du contexte de la production, du destinataire et de sa vision du monde représente un atout majeur pour tout rédacteur qui veut transmettre son discours avec succès. Alors, le rédacteur devra tenir compte des contextes sociaux, culturels et idéologiques ainsi que des connaissances, des valeurs et des préjugés du destinataire. La prise en compte de ces aspects permettra au scripteur de produire un texte convaincant et efficace pour le lecteur visé.

Bien informé sur le destinataire, ses valeurs, ses croyances, ses connaissances et ses attentes, le scripteur pourra faire à ce dernier une place particulière et convenable dans son discours et ainsi favoriser sa réceptivité. C'est ce qu'explique Céline Beaudet dans le guide de rédaction en milieu communautaire : « *Il faut faire l'effort de comprendre son lecteur virtuel pour lui donner une place de choix dans son projet d'écriture. Le lecteur réagit au texte qui l'interpelle à un niveau ou à un autre. Il retiendra l'information qui se rapporte à son expérience, il sera sensible à une explication qui lui apparaît éclairante par apport à son problème qu'il reconnaît comme réel, il recevra une argumentation proche de sa vision du monde* ». (*Beaudet, 2001, p.140*)

## **Introduction générale**

---

Le but de notre recherche est d'étudier les effets sur la production et sur ses différents niveaux (syntaxe et sémantique) de l'introduction d'une dimension interactive (scripteur-lecteur) lors de la révision/réécriture d'un texte en FLE. Nous supposons que lors de la révision de leur premier jet, l'attention portée au lecteur et la prise en compte de son appartenance socioculturelle, ses connaissances et ses croyances amèneront des élèves de troisième année secondaire et des étudiants de troisième année universitaire à modifier leurs textes écrits sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique.

Il s'agit, en effet, de répondre aux questions suivantes: Comment des sujets de niveaux différents parviennent-ils à manifester leur prise en compte d'un destinataire bien défini en vue d'améliorer leur premier jet écrit en FLE ? Quels sont les mécanismes de révision mis en oeuvre par tel ou tel scripteur pour assurer l'efficacité du message et favoriser la réceptivité ? Peut-on introduire une dimension interactive « scripteur lecteur » en transposant les travaux de production écrite dans un contexte extra-scolaire? Toutes ces questions constituent la problématique générale dans laquelle s'inscrit notre étude.

L'hypothèse générale de cette étude est que les sujets produiront des textes de meilleure qualité « choix, organisation et formulation de l'information à transmettre, respect des codes lexicaux et grammaticaux, présentation visuelle du texte » s'ils s'adressent à un lecteur non familier plutôt que familier et caractérisé par un statut socioculturel bien identifié.

Ainsi, nous nous sommes intéressée aux écrits des élèves de troisième année secondaire et aux étudiants de troisième année universitaire (licence de français). Il s'agit pour ces participants à l'expérience de produire un texte argumentatif, puis de le réécrire en fonction d'un lecteur précis et d'apporter, lors de la révision, des corrections soit au niveau de la forme, soit au niveau de son contenu en vue d'améliorer la qualité de ce dernier.

## **Introduction générale**

---

Nous nous proposons donc, de subdiviser notre travail en deux parties. Les deux premiers chapitres de la partie théorique ont pour ambition d'ancrer les réflexions et de situer les différentes conceptions de notre étude. Dans le premier chapitre, nous situons d'un point de vue théorique l'écriture en situation de communication, nous présentons ensuite les conceptions théoriques liées à l'énonciation. Cette partie débouchera sur l'analyse du rôle du destinataire dans la production écrite et sur la façon de le prendre en compte lors de la révision des textes. Après avoir revenu sur la notion de la communication en argumentation, nous étudierons la place de l'argumentation écrite dans l'enseignement secondaire.

Le deuxième chapitre nous permet d'éclaircir les différentes approches théoriques liées à l'écriture et à la réécriture : nous aborderons la place qu'occupe l'écriture au sein de l'institution scolaire. Cette partie sera suivie du cadre de l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans une langue étrangère. Ensuite, nous mettrons l'accent sur les différentes théories de la production écrite. Par là, nous étudierons les différentes activités mises en œuvre dans le processus rédactionnel et nous analyserons plus particulièrement la révision, étant notre objet d'étude, puis nous présenterons les différences "expert" et "novice" pour celle-ci. De surcroît, nous analyserons la notion de la réécriture et les problèmes qu'elle pose conjointement pour les élèves et les enseignants. Cette partie débouchera sur l'analyse des différents mécanismes de révision.

La partie pratique est consacrée à l'exposition détaillée de nos outils méthodologiques et l'analyse des deux corpus de notre recherche. Le premier corpus résulte de la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle secondaire. Le deuxième rassemble deux mois d'expérimentation dont nous procédons à l'analyse du contenu (textes argumentatifs révisés et réécrits par les scripteurs, participants à la recherche). Notre objectif est de vérifier si les apprenants apportent des modifications à la structure du fond et de surface en fonction d'un destinataire bien choisi et d'analyser ces modifications.

# Cadre théorique



# **Chapitre I**

## **Production écrite et situation de communication**

## **Introduction**

À l'école, les élèves éprouvent des difficultés considérables lorsqu'ils passent de la phase des apprentissages linguistiques à celle de la production écrite, voire même un désintérêt dû à la mise en œuvre de cette activité. Nos élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire nous ont fait souvent la remarque suivante: « Pourquoi cet enseignement de la rédaction si ce qu'on écrit n'est lu par personne ? » Ce constat nous a semblé révélateur du malaise de la production écrite en situation scolaire et intéressant à analyser.

Notre but étant d'accentuer la présence de l'autre externe afin que soit plus important l'enjeu du destinataire, il faudrait que l'activité d'écriture évite la forme d'une rédaction évaluée par le seul professeur. Ce dernier, après tout est censé détenir la clé du savoir et juge avec plus ou moins d'impartialité la rédaction en FLE d'un élève arabophone: un professeur, du point de vue de l'élève, ne juge-t-il pas toujours de trop haut ? Dans quelle mesure peut-il être le destinataire auquel doit s'adapter l'élève.

En effet, lorsqu'un élève écrit une rédaction, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre qu'à son professeur pour lui raconter, l'informer ou le convaincre, or c'est de son enseignant qu'il s'agit en réalité. Face à ce sentiment de se lancer dans un monologue, les apprenants produisent des textes décousus, peu construits, ou limités au développement d'une seule idée dont le but ultime est de satisfaire les exigences de l'enseignant. Dans cette optique, la recherche en didactique de l'écrit s'est efforcée ces dernières décennies de promouvoir de nouvelles pratiques d'écriture en classe de langue (ateliers d'écriture, projet d'une écriture longue).

Dés lors, il ne s'agit pas de concevoir la production écrite comme la synthèse des apprentissages grammaticaux et lexicaux. Certes, s'exprimer à l'écrit ne revient pas seulement à "écrire", mais bien évidemment à "écrire pour". C'est la raison pour laquelle, nous devons, en tant qu'enseignants du FLE, garder à l'esprit que les activités de rédaction proposées aux élèves doivent s'inscrire dans une situation de communication authentique, en mettant l'accent sur le destinataire, l'objet de la communication et les circonstances spatio-temporelles, de telle sorte que le scripteur pourrait tenir compte des

contextes socioculturels ainsi que des connaissances et des préjugés du lecteur pour choisir en conséquence le registre de son discours et assurer sa réceptivité.

### **I.1. Situation d'écriture**

La notion de « situation de communication », connue des enseignants est plus souvent liée à des situations d'oral qu'à des situations d'écrit ; et même pour l'oral, elle semble heuristique et loin d'être aussi opératoire qu'elle pourrait l'être. En classe, les élèves adressent souvent leur rédaction à leur enseignant dans un cadre scolaire quelque soit l'objet thématique ou typologique du texte.

L'exemple de J.P. Bronckart à ce propos est pertinent : « *Dans une situation de récit, l'élève n'a pas besoin d'interlocuteur, de lecteur. Il ne s'adresse à personne. Les conditions de production sont parfaitement claires. Il n'en va pas de même pour les autres types de texte. La lettre, par exemple, suppose un interlocuteur très précis ; l'élève, lorsqu'il doit en rédiger une, doit faire comme si l'interlocuteur existait, alors que celui-ci n'existe pas : l'élève ne s'adresse à personne tout en devant se glisser dans un texte fait précisément pour s'adresser à quelqu'un. Dans ce cas, la situation est totalement artificielle, les conditions de production sont les plus défavorables.* » (Cité par G. Vigner, 1982, p. 9)

Cette carence dans la représentation de l'écrit et dans la description des relations « scripteur-lecteur » a pour corollaire le caractère déficient d'une situation effective d'écriture.

Une situation d'écrit comme la définit S. Moirand est : « *Ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et un moment précis, pour une raison donnée et avec des objets spécifiques.* » (S. Moirand, cité par Boyer, Butzbach, Pendanx, 1992, p.121).

Autrement dit, il s'agit bien évidemment de trouver des réponses aux questions de types : "Qui écrit ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? À qui écrit-il ?" Les composantes de base de la situation sont, selon S. Moirand, différentes en cas de situation de réception (lecture) et en cas de production (écriture) : « *Le statut du lecteur, ses relations avec le scripteur, avec le texte, et avec les conditionnements extralinguistiques (son expérience du monde, lieu et moment où il lit) ont une influence « sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte. » (S. Moirand, *ibid.* p.121)*

Même constat chez J.M. Doutreloux : « *Produire un écrit demande que l'on construise une "représentation" des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière.* » (Doutreloux, 1989, p.26)

Bronckart & Pasquier (1987) le rejoignent en posant la production écrite comme un processus complexe nécessitant les éléments suivants: « *Le producteur doit être capable de s'identifier lui-même et de son activité de production. Il s'agit donc là de formes très simples de représentations, mais qui constituent néanmoins la pierre angulaire du système langagier ; c'est par apport à elles que s'ancrent les discours. » (Bronckart & Pasquier, 1987, p.211-222)*

Il est ainsi concevable d'envisager une dimension pragmatique de l'écriture dans laquelle le scripteur interagit, par la médiation de son texte, avec son destinataire. Communiquer par écrit, consiste donc à savoir s'adapter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échanges, par le biais d'un texte, qui lui-même nécessite la maîtrise de multiples normes linguistiques.

Selon G. Vigner, la communication écrite peut être envisagée sous trois aspects fondamentaux, elle est à la fois différée, distanciée et contrôlée.

### **I.1.1. Communication différée :**

Écrire nécessite bien évidemment la transmission d'un message à un destinataire/récepteur absent. Cette non présence des locuteurs dont la production du message ne coïncide presque jamais avec sa réception va entraîner un certain nombre de conséquences :

a/ Tous les signaux d'accompagnement et d'étalement de la parole (gestes, mimiques, postures, etc.) devront être convertis en unités graphiques, si du moins l'information qu'ils transmettent s'avère cruciale.

b/ Les statuts d'émetteur et de récepteur restent stables tout au long de la phase de production écrite. Il n'est plus question de feed-back, alors qu'à l'oral l'émetteur peut devenir progressivement récepteur et vice-versa. Cela permet au scripteur de ralentir, de s'interrompre, de revenir en arrière pour produire un discours continu, bien construit et porteur de complexité syntaxique plus élevée.

c/ À l'écrit, le scripteur n'est pas censé analyser ou contrôler les réactions de son lecteur au moment de la réception du message, le message est construit une fois pour toute, cela interdit toute entreprise de correction ou de reformulation immédiate.

Le même auteur conclut que: « *Ecrire, dans cette perspective, c'est s'efforcer de compenser, par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la réception.* » (G. Vigner, *ibid.*, p.24)

### **I.1.2. Communication distanciée :**

G. Vigner rajoute à ce propos que : « *Si écrire est une réaction à un stimulus donné, on considérera que cette réaction ne saurait avoir le caractère d'expressivité et d'intensité qui peut être le sien en situation orale. La relative lenteur de l'acte graphique entraîne un recul par rapport à l'intention de communication, favorise une activité réflexive qui gomme partiellement la spontanéité du scripteur.* » (G. Vigner, *ibid.*, p.24)

Autrement dit, tout écrit est par nature porteur d'ambiguïté et d'auto-interprétation de la part du lecteur. Et pour lutter contre cette fatalité propre à la communication écrite, le scripteur devrait pourvoir son texte d'un concentré de clarté linguistique et stylistique, de marques d'une construction plus rigoureuse, qui permettent au lecteur de l'interpréter de façon adéquate.

### **I.1.3. Communication contrôlée :**

Dans son ouvrage « Situations d'écrit » (1979), Moirand propose un modèle de production écrite où l'on distingue les composantes suivantes:

- a- Le scripteur: son statut social, son rôle, son histoire.
- b- Les relations (scripteurs/lecteur (s)).
- c- Les relations (scripteurs/lecteurs (s)/document).
- d- Les relations (scripteurs/document/contexte extra-linguistique).

Elle souligne: « *Ainsi, le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tout à tour le rôle d'employé, de journaliste, de père, etc... Ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi de son passé socioculturel.* » (S. Moirand, cité par C. Cornaire, P. Mary, Raymond, 1999, p.38)

La production écrite est souvent monologique, le scripteur ne possède pas d'informations immédiates de la part du lecteur. L'estimation de la «compréhensibilité» de la production qui implique une planification et un contrôle plus rigoureux qu'à l'oral est donc difficile. Or le guide Belin pour l'enseignement du français langue étrangère en témoigne: « *En l'absence des réactions immédiates du récepteur, le scripteur a toute l'altitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques. Ce recul possible vis-à-vis son texte lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire.* » (Guide Belin, 2005, p.46)

Face à cette image de l'écrit conçue comme le reflet d'une pensée clarifiée, modifiée, organisée, l'enseignant doit en permanence montrer aux élèves qu'un texte se planifie, se construit et se corrige. L'essentiel pour un scripteur est de savoir se positionner dans une situation de communication, grâce à ces différents procédés, qui favorisent l'efficacité du message et sa réceptivité.

D'une manière générale, si le seul destinataire est toujours l'enseignant, cela n'aide pas les élèves à investir, à se projeter dans des postures d'écriture en fonction de destinataires structurellement absents au moment où ils rédigent leur texte. Il conviendrait donc pour l'enseignant de langue, de mettre en œuvre différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur.

## **I.2. L'écriture: une activité de gestion et de contraintes**

Chaque activité d'écriture fait appel à des contraintes spécifiques qui rendent le travail du scripteur en FLE assez complexe. En effet, « *De même que pour lire, un débutant doit tenir à la fois le propos du texte et le décodage des mots. De même pour écrire, il doit, sans perdre le fil, garder le propos en mémoire, construire des phrases, orthographier et graphier correctement les mots... Tant qu'il doit veiller attentivement à chacune des opérations mises en œuvre. Le contrôle qu'il doit exercer sur ce qu'il écrit est très fatigant. De ce fait, les situations d'écriture doivent être définies de façon réaliste si l'on ne veut pas décourager les scripteurs et décevoir les enseignants.* » (Chartier, A-M., Clesse, Ch., Hebrard, J., 1998)

Ainsi, selon S. Plane<sup>2</sup> les catégories de contraintes sont les suivantes:

- des contraintes linguistiques: il s'agit des modes de linéarisations, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé. Comme l'a montré Nelke (1999), les règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques...etc.
- des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur: la production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux. Le poids de ces contraintes a été mis en évidence notamment par Olive (2004) qui a montré que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres.
- des contraintes imposées par la consigne : elles relèvent de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques, pragmatiques...) et peuvent porter sur toutes les dimensions de la production (aspect matériel, quantité à produire, visée à atteindre...)

---

<sup>2</sup> S. Plane, « Singularité et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. », 2006. [En ligne], adresse U.R.L.:

[http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf)



Les contraintes remplissent des fonctions dotées de multiples caractéristiques :

- contraintes du contenu: elles distinguent les recherches dans la mémoire à long terme du scripteur. Elles assurent que la dernière version du texte remplit les intentions du scripteur, c'est-à-dire qu'elle communique bien au public visé, son idéologie, ses convictions... etc.
- contraintes de ressources : similaires aux contraintes du contenu, elles indiquent des ressources externes (les fragments à insérer tels que les mots clés, les passages ou citations, et ceux à éviter comme les mots du jargon).
- contraintes de limites : tels que le nombre maximum de mots dans le texte ou sa longueur de lignes.
- contraintes structurelles : dans ce cadre, les scripteurs experts sont capables de créer un plan structurel qui les conduit sans à-coup d'un sujet à l'autre ; sans cela, le scripteur doit remplir des trous en se référant aux techniques générales de la planification par phrase.

Les contraintes peuvent être ajoutées au fur et à mesure de l'avancement du travail, mais l'effort de construire, d'accumuler et d'appliquer des contraintes appropriées au texte fait appel à la mémoire humaine et peut submerger les scripteurs non expérimentés. Enfin, apprendre à écrire oblige le scripteur à acquérir ces jeux de contraintes et de développer la capacité à les façonner pour son propre travail

### **I.3. Écriture et situation d'énonciation**

#### **I.3.1. Qu'entend-on par énonciation ?**

Les relations que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son texte, ou avec les circonstances dans lesquelles il écrit, sont présentes sous forme d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent clairement sur la situation d'énonciation. Pour Emile Benveniste (1970), l'énonciation est: « *La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.* » (Cité par J.P, Cuq, 2003, p.81)

C'est l'acte qui produit l'énoncé, qui est le résultat linguistique, c'est-à-dire, la parole prononcée ou le texte écrit, tandis que l'énonciation est l'acte linguistique par lequel des éléments du langage sont rendus particulièrement signifiants par l'énonciataire.

De sa part, C. Kerbat-Orecchioni souligne que la problématique de l'énonciation peut être ainsi définie: « *C'est la recherche des procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la "distance énonciative" ».* (Kerbat-Orecchioni, 1999, p.36)

Il s'agit donc de repérer et de décrire toutes les unités qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation. Ainsi, la situation d'énonciation est la situation dans laquelle a été émise une parole, ou dans laquelle a été produit un texte. Celle-ci permet, d'emblée de déterminer "Qui écrit ? À qui écrit-il ? Dans quelle intention ?"

Dans ce cadre, M. Bakhtine soulignait déjà en 1977 ce qui suit : « *En effet, l'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés, et même s'il n'y a pas un interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. Le mot s'adresse à un interlocuteur ; il variera selon qu'il s'agit d'un homme d'un même groupe social*

*ou pas, selon qu'il est inférieur ou supérieur dans la hiérarchie sociale, selon qu'il est lié ou non au locuteur par des liens sociaux plus ou moins étroites.» (M. Bakhtine, cité par Jolibert, 1989, p.18)*

### **I.3.2. Situation d'énonciation**

Les linguistes s'accordent à distinguer deux compétences mises en jeu lors de l'interprétation d'un énoncé quelconque : une compétence proprement linguistique liée à l'appropriation des règles lexicales et grammaticales, une autre compétence, particulièrement pragmatique, qui permet au destinataire d'accéder à l'interprétation adéquate de l'énoncé en tenant compte des paramètres de la situation de l'énonciation.

Dans son article, paru dans *Langue française* en mai 1977, P.Bourdieu définissait ainsi une compétence élargie en précisant que : « *Ce qui fait problème, ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement cohérentes mais la possibilité d'utiliser, d'une manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations.* » (P. Bourdieu, 1977, p.51)

Il est sans doute possible, voire souhaitable, d'apprendre à nos élèves qu'il y a toujours un but crucial et un destinataire potentiel à leurs écrits, qui n'est pas un simple récepteur, mais un véritable co-élaborateur d'un texte. Ainsi le rappelle J.M., Adam : « *Un texte est toujours situé. Il n'en existe pas qui ne soit pas relié au monde, un écrit est fait pour être lu.* » (Adam, 1992, p.27)

De sa part, Charaudeau affirme que: « *Tout acte de communication est un objet d'échange entre deux instances, l'une d'énonciation, l'autre de réception, dont le sens dépend de la relation d'intentionnalité qui s'instaure entre celle-ci.* » (Charaudeau, 1997, p.15)

Cela présuppose trois lieux distincts associés à la production, à la réception de la production verbale médiatisée par un texte. Ainsi, la production s'intègre dans le lieu des conditions de production, le produit, dans le lieu de la construction du discours et la réception dans le lieu de l'interprétation.

Par là, il faut prendre essentiellement en compte les connaissances préalables partagées par les interlocuteurs, les repères spatio-temporels liés à l'acte de communication, enfin le contexte discursif de l'énoncé.

#### **I.3.2.1. Les personnes :**

Les actants de l'énonciation sont, d'une part l'énonciateur, c'est-à-dire celui qui écrit le texte, d'autre part le destinataire, c'est-à-dire, celui à qui s'adresse l'énoncé. À ce stade de présentation, J.P. Bronckart souligne que les actants de l'énonciation sont tous les deux « *le produit de représentations sociales.* » (Bronckart, 1985, p.33)

À titre d'exemple, dans le cadre d'une lettre administrative, un élève et son enseignant ne forment pas suffisamment la même représentation sociale courante d'un chef de société à qui on écrit pour demander un emploi. Au fait, ce sont les écrits d'interaction sociale qui constituent la base du projet d'écriture communicative : ils adressent à un destinataire réel, le plus souvent extérieur à la classe, qu'il s'agit d'informer, de convaincre, de faire agir ou réagir.

#### **I.3.2.2. Le contexte (le texte) :**

Selon, Reichler-Begueln: « *Dans le langage parlé, les interlocuteurs sont par définition situés dans les mêmes circonstances spatio-temporelles. Ce n'est évidemment pas le cas dans l'écriture, mode de communication différée, dont la production ne coïncide presque jamais avec la réception. On entend donc d'un texte qu'il fournisse à ses lecteurs potentiels les éléments nécessaires pour qu'ils disposent d'une connaissance minimale de la situation de production du texte.* » (Reichler-Begueln, 1988, p.45).

Cela nécessite que lors de la réception d'un texte, le lecteur commence de prime abord à balayer une page du regard pour saisir les exigences de la communication (longueur, lisibilité, disposition des paragraphes). Le scripteur devrait alors incorporer à son texte son propre enjeu de lecture tout en lui intégrant tous les éléments efficaces fondés sur la prise en compte des facteurs situationnels de sa production.

Rute Costa postule que: « *Pour que le texte soit compris comme un tout, il est nécessaire de prendre en compte des paramètres linguistiques et extralinguistiques qui interviennent dans tout acte de rédaction et de construction du sens. Le concept de contexte peut ainsi assumer diverses interprétations et peut déclencher toutes sortes d'ambiguïtés. En communication de spécialité écrite, le contexte extralinguistique exerce de l'influence au niveau de la construction du cadre communicatif, modulant ainsi les conditions de production textuelles, facteur qui se reflète dans l'organisation des connaissances.* »

#### **I.3.2.3. Les indices spatio-temporels :**

Il suffit de dire que ces indices spatio-temporels sont tous les mots ou groupe de mots qui situent le texte dans le temps et l'espace, par rapport à l'énonciateur et à la situation d'énonciation.

### **I.3.3. Indices de la prise en compte du destinataire dans l'énonciation**

Les marques qui témoignent de la prise en compte du destinataire sont: les pronoms personnels déictiques, les expressions interrogatives et exclamatives, les commentaires et les marques de jugement.

#### **I.3.3.1. Les personnes de l'énonciation**

Pour marquer une communication interpersonnelle entre un scripteur et son lecteur, les outils linguistiques les plus utilisés sont les pronoms personnels déictiques, que Benveniste nomme « réalités de discours ». Le « je-tu » est bien évidemment la marque de l'affirmation des personnes: *« La définition ordinaire des pronoms personnels comme contenant les trois termes je, tu, il y abolit justement la notion de « personne ». Celle-ci est propre seulement à je/tu, et fait défaut dans il ».* (Benveniste, 1966, p.125)

Nos élèves emploient souvent volontiers dans leurs écrits argumentatifs le « je », avant un verbe d'opinion ou introduisant un discours évaluatif tel que: je pense, je trouve. Le « je » est pour les scripteurs le moyen de marquer sa présence dans le texte en tant que personne pensante. Malgré son lien indissociable au « je », le « tu » n'est pas souvent évoqué par les scripteurs. L'emploi du « on » est encore intéressant qui signifie la fusion des deux pronoms (je/tu/vous ou le nous)

Le « nous » inclut parfois le destinataire, si ce n'est pas le cas, la valeur interlocutive de « nous » se ramène à celle de « je »: *« Je m'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu. [...] Je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu. »* (Benveniste, *ibid*, p.260)

### **I.3.3.2. L'interrogation**

De point de vue formel, l'interrogation recèle une demande de l'information. Quelle est donc l'enjeu de l'interrogation à l'écrit, et pour qui est-elle formulée? Il est évident que pour le scripteur, le questionnement n'a pas lieu puisqu'il n'en connaît pas la réponse ; pour le destinataire, la question peut se poser, mais sa réponse n'est pas nécessaire à la continuation du discours.

La question peut être interprétée comme impliquant le destinataire au raisonnement de l'interlocuteur. À ce sujet et selon Grésillon et Lebrave, cette image rappelle: « *un procédé utilisé sous forme orale dans l'enseignement: l'enseignant interrompt son discours pour adresser à la classe la question que celle-ci aurait dû lui poser à ce point de son développement. Il y a bien double locution, mais fictive, puisque le locuteur garde la maîtrise. Ainsi pourrait-on être tenté d'appeler ces questions pédagogiques ou didactiques.* » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.97)

On est donc dans une configuration interlocutive seconde, l'interlocution fictive mimant ce qui pourrait se passer entre les interlocuteurs effectifs. La question didactique ne questionne pas les co-locuteurs: elle leur indique la voie que va suivre le discours.

### **I.3.3.3. L'exclamation**

Etant aussi une demande de confirmation de soi, la valeur de l'interrogation n'est pas très éloignée de celle de l'exclamation, généralement conçue comme marquant « *une certaine quantité d'affect ou d'expressivité, surajoutée à l'expression normale de la phrase.* » (Le Goffic, 1993, p.100)

De plus, lorsque le scripteur s'adresse directement à son lecteur, dans une phrase injonctive, il la renforce avec le point d'exclamation. Cependant, l'exclamation et l'injonction n'ont pas les mêmes valeurs: si la première a une fonction expressive pour faire adhérer le lecteur au propos tenu, la seconde vise à orienter l'action du lecteur ; il

ne s'agit pas seulement d'avoir son approbation mais de changer sa réaction hors de la situation du discours.

On peut donc lier l'apparition de ces modalités énonciatives à la situation de production du texte et plus particulièrement à l'enjeu interlocutif que prévoit la consigne (s'agit-il d'informer, de convaincre ou d'exhorter ?).



#### **I.4. Vers une pratique sociale de la production écrite**

Si l'écriture en classe a toujours existé, quelle soit nommée "rédaction, expression écrite ou production écrite", sa pratique a nettement évolué dans le milieu scolaire. Les instructions officielles du secondaire qui s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif lui accordent une place prépondérante. Les documents d'accompagnement, quant à eux insistent sur plusieurs aspects liés à cette activité d'écriture :

- Écrire est un acte de communication produit à l'intention d'un ou plusieurs lecteurs particuliers.
- Mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.
- Écrire pour informer et agir sur le destinataire.
- Mettre en chantier un projet d'écriture passant ainsi d'un produit scolaire, exclusivement destiné au professeur correcteur, à un produit socialisé, à diffusion moins restreinte et plus ambitieuse.

Selon ces nouvelles recommandations, *« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. » (Programmes du 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2007-2008, p.53)*

Ainsi, l'enseignant de la production écrite doit clarifier la situation de communication pour favoriser l'émergence des marques de la prise en compte du destinataire liées à l'enjeu social du texte: *« Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication: il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet de l'expression écrite devrait comporter:*

- *l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'expression écrite.*
- *les éléments de la situation de communication.*
- *l'objet du discours. (Documents d'accompagnement des programmes du 2<sup>ème</sup> année secondaire, 2006-2007, p.67-68)*

#### **I.4.1. Connaître le destinataire et lui faire une place**

Nous avons vu plus haut que l'un des éléments intervenant dans la production du texte est le destinataire, celui à qui s'adresse le texte que l'on produit. Les recherches mises en œuvre, ces dernières décennies, ont en effet contribué à faire prendre conscience qu'il faudrait tenir d'avantage compte des caractéristiques des destinataires dans l'évaluation des facteurs d'intelligibilité textuelle.

En effet le passage de l'énonciation orale à l'énonciation écrite semble faciliter par l'insertion des productions dans des situations de communication authentiques. Selon Garcia-Debanc: « *On peut considérer que la confrontation avec un destinataire à propos d'un texte écrit, peut constituer une situation intermédiaire entre la planification polygérée que constitue un dialogue oral et l'absence de feed-back dans une activité d'écriture courante.* » (Garcia- Debanc, 1986, 39)

Ecrire est un acte de communication qui présuppose qu'il existe un destinataire. L'acte d'écrire remplit dans la vie sociale, des fonctions liées à celles de la lecture. Ecrire, c'est produire du texte à lire, c'est aussi émettre un message qui sera reçu à travers un acte de lecture et ce n'est qu'à travers cet acte de lecture que l'acte d'écriture peut prendre sens. Réciproquement, la personne qui apprend à lire ne pourra donner du sens à son acte de lecture qu'à travers le sens qu'elle donne à ses propres activités d'écriture.

À cet effet, Charaudeau soulignait déjà que: « *Le message doit être reçu comme un moyen d'agir sur un destinataire/des destinataires selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles...) et la situation concrète de communication.* » (Charaudeau, cité par Boyer, *ibid.*, p.42)

De leur part D.H., Reon et R.J., Willey soulignent que : « *Les recherches actuelles perçoivent la production écrite comme l'acte d'écrire pour quelqu'un avec qui le scripteur est relié par une situation d'écrit* ». (Cités par G. Lusignan., G. Fortier, *ibid*, p.407)

En France, la place accordée au destinataire est omniprésente dans les instructions officielles destinées aux enseignants et par conséquent, le destinataire est de plus en plus pris en compte dans les activités de production écrite.

À titre d'exemple, beaucoup d'écoles ont mis en œuvre des correspondances régulières entre classes de même niveau, mais situées dans des endroits différents. En effet, chaque élève a son correspondant réel, les lettres sont travaillées en classe et font l'objet d'un apprentissage scolaire. Dans cette optique, un projet a été mené pareillement par nos collègues algériens en 2002, suite à une séquence consacrée à l'étude de la lettre : les élèves ont apprécié ces correspondances, mais les enseignants ont fini par se lasser en passant à d'autres objets d'étude.

Pour ces enseignants, la correspondance est le type par excellence qui met en jeu les deux participants à la communication. Pour les autres types de textes (informatif, narratif ou argumentatif), les élèves ne sont pas encore capables de produire ce type de texte dans des contraintes communicationnelles. Il conviendrait donc de multiplier, au-delà du seul professeur ou des camarades lecteurs, les destinataires possibles, réels ou fictifs.

À cet effet, Claudine Garcia-Debanc reconnaît que : « *À preuve, les difficultés que nous-même, adultes experts, pouvons rencontrer dans la rédaction d'une lettre officielle ou d'un contrat d'assurance, écrits dont nous n'avons pas une pratique habituelle. C'est en éprouvant la diversité des situations et en apprenant à en dégager les spécificités que l'élève se forgera savoir-faire et adaptabilité*. » (Garcia-Debanc, 1992, p.118)

Selon A. Appellebee, « *Dans toute situation de rédaction scolaire, trois domaines de connaissance au moins sont mis en jeu dans la construction d'un texte, les connaissances de la matière elle-même, les connaissances qu'a le scripteur du récepteur potentiel auquel le texte est destiné et les connaissances de la langue (maîtrise linguistique).* » (Cité par T.Carter, p.119).

En se basant sur ce constat, nous pouvons dire que la production d'un texte doit passer nécessairement par l'appropriation de multiples conventions d'ordre linguistique et contextuel. Le scripteur est appelé alors, à élaborer des hypothèses fondées sur les connaissances préalables qui se réfèrent au lecteur afin de savoir à qui il communiquera son message.

À cet égard Caya Makhélé<sup>3</sup> souligne que l'enseignant doit faire ressortir, auprès de l'élève de manière ludique l'inventaire d'apports pratiques divers qu'il résume comme suit:

1. aider à identifier de manière précise les paramètres de la situation de communication écrite qui vont déterminer sa production:

- Quel est le destinataire précis de mon écrit ? Quel est son statut ? Ai-je avec lui des relations familières ou non ?

- Moi comme énonciateur: à quel titre j'écris ? Comme personne individuelle ? Comme enfant-écolier, citoyen, demandeur d'emploi, confident ? À qui dois-je m'identifier ? A un élève ou à un auteur ?

- Quel est le but de mon écrit ? Son enjeu ? Son objet précis ?

2. d'avoir une représentation préalable du produit fini que l'on cherche à produire:

- Quel type de texte choisir dans l'éventail des textes possibles ?

- Quelle sera son allure générale, sa silhouette finale ?

- Quel choix de matériel dois-je faire ?

---

<sup>3</sup>Caya Makhélé, « *Écrire au milieu scolaire* », *Perspectives*, vol n°4, décembre 2002, p.6  
[En ligne], adresse U.R.L: [www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124f/makf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124f/makf.pdf) -

La prise en compte de cet ensemble d'interrogations, permettra aux élèves d'être capables par la suite de cerner les principaux niveaux linguistiques de la mise en texte, sa superstructure, son schéma typologique (dynamique interne, de l'ouverture à la clôture), les fonctions dominantes et organisation du langage, l'énonciation (personnes, espace/temps, modélisation), sa cohérence interne (cohérence sémantique et progression), l'ordre des mots et les relations syntaxiques.

Ainsi, l'écriture d'un texte, dégagera par elle-même, une représentation explicite et justificative. Force est donc de chercher, pour chaque situation, le type de texte qui convient, de mobiliser pour y adapter toutes ces connaissances. Lors de la production d'un texte, les relectures et réécriture font découvrir les différents niveaux d'analyse de celui-ci, de la superstructure aux microstructures orthographiques.

Au fait, beaucoup de travaux ont montré que l'interaction «scripteur-lecteur » dont l'objectif est la prise en compte du destinataire lors de la révision de texte, constitue un contexte communicatif essentiel pour l'amélioration de la production écrite. Ainsi, la recherche menée par Hayes (1981) auprès des élèves du secondaire pour déterminer l'effet de la prise en compte du lecteur sur la révision a été révélatrice : les résultats ont montré que les scripteurs qui avaient une prise en conscience de l'interlocuteur étaient plus attentionnées et préoccupés par l'information et les idées qu'ils voulaient développer. En revanche, les autres élèves étaient soucieux d'apporter plus de corrections au niveau morpho-syntaxique.

Dans une recherche ultérieure, Roen et Willey (1988) ont réalisé une recherche qui impliquait 60 étudiants de niveau universitaire divisés en trois sous-groupes. Leur objectif était d'étudier l'effet la prise en compte de son destinataire potentiel sur l'écriture au moment de la première version du texte (1<sup>er</sup> jet) et au moment de la révision. Ainsi, deux des trois sous-groupes ont reçu des informations portant sur leur lecteur, l'un au moment de la rédaction de la première version du texte et l'autre au moment de la révision. (Roen et Willey, cités par G. Lusignan, G. Fortier, *ibid*, p.409)

Les résultats indiquent que les deux sous-groupes qui avaient été sensibilisés à la présence d'un destinataire ont produit des textes de meilleure qualité que le sous groupe qui n'y a pas été sensibilisé. Roen et Willey concluent donc que la prise en compte du destinataire a un effet incontournable sur l'amélioration de l'écrit lorsqu'elle se fait au moment de la révision.

#### **I.4.2.Évaluer l'environnement cognitif du destinataire**

C'est à partir de l'évaluation de l'environnement cognitif des destinataires, que le scripteur choisit le contenu informatif ainsi que le registre linguistique de son discours. Selon Francine Cloutier, la formulation et la présentation visuelle de l'information impliquent des choix particuliers qui sont liés à chacun de ces aspects :

##### **I.4.2.1.Les choix liés au contenu informatif**

Pour Francine Cloutier: « *L'évaluation de l'environnement des destinataires d'un texte particulier guidera d'abord la destinatrice dans le choix du contenu informatif. Elle sera plus ou moins explicite selon qu'elle aura évalué que les informations qu'elle veut communiquer sont tout à fait ou partiellement nouvelles pour eux.* » (F. Cloutier, 2001, p.51)

Cependant, il arrive que les destinataires, face à des difficultés conceptuelles, fassent vainement plus d'efforts de traitement et d'analyse, le scripteur doit choisir en conséquence, une formulation particulière qui correspond le plus adéquatement aux capacités cognitives de son destinataire. Le texte devra être lisible, le parcours de lecture devra être également balisé au moyen de mots clés qui favoriseront la formulation du sens et l'appropriation de l'information sur toute l'étendue du texte.

##### **I.4.2.2. Les choix liés à la formulation linguistique**

En effet, à l'écrit, un certain nombre de contraintes normatives pèsent sur l'organisation syntaxique des énoncés, la clarté et la cohérence des enchaînements des phrases. L'accès à l'information devient alors décevant. Toutefois, si le scripteur arrive, dans la mesure du possible, à réduire les efforts cognitifs de son lecteur, il serait évident

de dire que l'information a été gérée, contrôlée et ménagée à bon escient. Ainsi, « *La destinatrice adoptera même un lexique et une syntaxe qui guident l'interprétation dans le sens voulu tout en étant adaptés aux habiletés linguistiques des destinataires, de façon à ne pas exiger d'eux des efforts injustifiés de traitement cognitif.* » (F. Cloutier, *ibid*, p.51)

#### **I.4.3. Évaluer l'environnement socioculturelle du destinataire**

Claude Hagège souligne que: « *Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel* ». (Hagège, cité par Christine Barré-De Miniac 1995, p.93)

Autrement dit, la langue écrite est à la fois une pratique culturelle et linguistique à travers laquelle, le scripteur transmet sa vision du monde, ses croyances tout en tentant de convaincre son lecteur.

Il est évident que tout texte a pour fonction d'être lu. Le lecteur intervient au moment où le producteur du texte considère son travail de rédaction comme étant fini. Le changement des entourages historiques, culturels et sociaux dans lequel le texte a été produit a des effets sur les connaissances véhiculées. À ce sujet, Rastier souligne que: « *Si l'entourage change, le contenu du texte change aussi puisqu'il est immanent à une situation de communication modifiée. En règle générale, dans le cas d'un changement d'époque ou de culture, il s'appauvrit, par déperdition des connaissances.* » (Rastier, 1989, p.51)

Ainsi, il est concevable d'amener nos scripteurs en FLE à se faire des représentations préalables de leur lecteur potentiel, qu'il soit familier ou non familier, afin qu'ils développent ce que Smith a appelé « le sens de l'audience » et l'affirmation de soi.

### **I.5. L'argumentation en communication**

Selon la tradition démocratique héritée de la Grèce antique, l'argumentation représente la meilleure alternative à la violence parce qu'elle permet de dénouer pacifiquement les conflits. Si la parole argumentative est un puissant facteur de pacification des rapports humains, elle renforce également les liens sociaux et développe la civilité et la citoyenneté. Au regard de l'importance de ces enjeux sociaux, il est évident que l'argumentation ne peut être réduite à un simple ensemble de techniques.

Dans un article intitulé « L'économie des échanges linguistiques », Pierre Bourdieu précise que: « *la langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissances, mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris, mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué...* » (P, Bourdieu, 1977).

Autrement dit, dans une dynamique de l'écriture, un producteur de textes argumentatifs doit gérer ses apprentissages, élaborer ses outils et les utiliser à bon escient, cerner les critères de réussites pour convaincre son lecteur de la justesse de ces propos.

#### **I.5.1. Définition de l'argumentation**

L'objet de l'argumentation est selon C. Perleman: « *l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur sentiment.* » (C. Perleman, cité par P. Breton, 2006, p.4)<sup>4</sup>

Autrement dit, argumenter consiste en premier lieu à chercher et à obtenir auprès de l'auditoire un point d'accord préalable relativement aux thèses que l'on souhaite lui voir adopter.

---

<sup>4</sup> P.Breton, « *L'argumentation en communication* », 2003.

[En ligne] : [www.edunet.educaion.fr/ecogest/veille/communication/com05.htm](http://www.edunet.educaion.fr/ecogest/veille/communication/com05.htm)



Pour Pierre Olero, « *l'argumentation fait partie de notre vie quotidienne (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision.* » (P, Olero, 1990, p.91)

Puisque l'argumentation vise à emporter l'adhésion, elle doit être, toute entière, relative à l'auditoire ciblé qu'elle cherche à convaincre. Une argumentation efficace prend en compte les particularités psychologiques et sociologiques, existantes ou supposées, de ce que l'on tente de persuader.

A. Plasse confirme cet idée et précise que : « *Les théoriciens de la communication s'entendent pour souligner qu'un argument, si pertinent et clair qu'il soit, compte bien peu si le message ne s'adresse pas à la personne ciblée.* » (A. Plasse, cité par G. Lusignan G. Fortier, *ibid*, p.408)

De plus, il faudrait connaître ce que le destinataire sait déjà et ce qu'il ignore : argumenter en sous-estimant ou en surestimant les connaissances du destinataire risque de faire échouer l'atteinte du but visé par l'écrit.

Ainsi, C. Perleman et L. Olbrechts-Tyteca soulignent que: « *L'argumentation effective se doit de concevoir l'auditoire aussi proche de la réalité que possible. Une image inadéquate de l'auditoire, qu'elle résulte de l'ignorance ou d'un concours imprévu de circonstances, peut avoir les conséquences les plus fâcheuses [...] la connaissance de ceux que l'on se propose de gagner est donc une condition préalable à toute argumentation efficace.* » (Cités par Beaudet, *ibid*, p.142)

Cela implique qu'il est souhaitable d'introduire une dimension interactive entre «scripteur-lecteur » qui suppose la rencontre de deux visions, celle que le scripteur a des attentes et des expériences du lecteur et celle que le scripteur a des intentions du scripteur.

### **I.5.2. Enseignement de l'argumentation écrite.**

L'argumentation consiste à convaincre un lecteur potentiel de la crédibilité du discours transmis. Sa mise en place est liée particulièrement à la théorie de la communication qui fait appel à un émetteur, à un récepteur, à un message codé par le premier et décodé par le second. Ainsi, si l'on veut que l'élève dispose effectivement d'une compétence de communication, on attend de l'enseignant qu'il diffuse une certaine culture de l'argumentation en classe de langues en s'appuyant sur de multiples stratégies.

Selon Robert Bouchard: « *L'argumentation écrite correspond, la plupart du temps, à un projet explicitement argumentatif, impliquant un savoir-faire mais des savoirs et des représentations préalables à l'acte d'écriture. Argumenter à l'écrit signifie construire sciemment une machinerie discursive susceptible de conduire, à chaque nouvelle lecture, la classe de lecteurs visés vers la conclusion désirée.* » (Robert Bouchard, 1996, p.92)

En effet, le nouveau programme du français poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologiques des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence des deux co-énonciateurs dans un discours.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de l'argumentation écrite au secondaire s'articule sur des objectifs communicatifs, socio-culturels et socio-affectifs qui impliquent l'interaction des deux participants à la communication. Le profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire suppose que les apprenants au terme du cursus seront capables de:

- rédiger une lettre ouverte pour faire agir son destinataire.
- élaborer une argumentation pour plaider ou discréditer une cause.
- organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Les concepteurs de programmes inscrits dans le cadre de cette nouvelle réforme insistent sur une véritable présence du destinataire à tout écrit argumentatif. À titre d'exemple, dans le manuel destiné aux élèves de la troisième année secondaire, on trouve un sujet de rédaction dans le cadre de l'argumentation, qui suppose la multiplication des situations de communication: « *Qu'est- ce que le civisme ? Dans deux textes d'une quinzaine de lignes, expliquez cette notion de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales à :*

- *un adolescent de votre quartier, irrespectueux.*
- *votre petite sœur, écolière.*

*Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de chacun de vos interlocuteurs ».* (Manuel du français, 3<sup>ème</sup> année secondaire, p.75)

Ainsi, l'enseignement de l'argumentation contribuera à placer nos élèves dans une posture de prise de parole, de participation aux débats de la société et par conséquent de leur apprendre à parler ou écrire en respectant les exigences de la citoyenneté.

Notons pour conclure que les difficultés d'amélioration de la production écrite résultent du fait qu'elle est monologale (le scripteur se trouve souvent dans une situation non interactive). Il conviendrait donc, de recourir à des situations interactives de révision et de réécriture, notions sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant. Enfin, c'est cette présence du lecteur qui ferait de l'écriture une véritable relation d'échange. Ce n'est pas assez facile d'entreprendre une telle démarche en classe de FLE, mais il vaudrait mieux essayer de trouver de vraies occasions effectives de communication écrite.

# **Chapitre II**

## **Approches théoriques de l'écriture et de la réécriture**

Dans la partie qui va suivre, nous faisons référence surtout à des travaux issus de l'approche cognitive de l'écrit. C'est, en effet, cette approche qui a pour objet les processus en cours dans une production écrite. L'approche préconisée par la didactique des langues étrangères est également sollicitée, puisqu'elle s'intéresse pareillement à l'enseignement de la production écrite dans un milieu plurilingue. Nous allons en premier lieu situer l'écriture au sein de l'institution scolaire.

### **II.1. L'écriture au sein de l'institution scolaire**

Michel Dabène met l'accent sur l'opposition entre la pratique orale et la pratique scripturale en précisant que : « *Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques, syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de ses compétences à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quelque soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication" scripturale.* » (Michel Dabène, cité par Y. Reuter, 2002, p.27)

En d'autres termes, l'écriture nécessite de la part du scripteur une mobilisation importante de l'ensemble de ses connaissances linguistiques ainsi que le contrôle de toutes sortes d'opérations liées à la rédaction scripturale. Et cela explique par conséquent le rejet de la production comme mode d'expression inapproprié et inaccessible, à de nombreux d'élèves. Seuls les élèves d'un bon niveau peuvent accomplir correctement leur tâche, les autres ont tendance à se sous-estimer.

Cependant, dans l'ensemble des matières enseignées, on constate bien évidemment que l'activité d'écriture se trouve au centre de l'institution scolaire. L'évaluation des compétences assimilées, se fait dans la majorité des disciplines par le biais d'un travail écrit qui exige une production d'un discours cohérent et bien construit. À ce propos, Plane souligne que : « *L'écrit est une discipline instrumentale que l'on retrouve dans toutes les matières [...] Apprendre à écrire, c'est se donner des chances à réussir dans toutes les disciplines.* » (S. Plane, 1994, p.42)

À partir de ce constat, nous ne pouvons qu'adhérer à l'estimation de Yves Reuter : *«Dés lors, cela favorise un renouvellement théoriquement construit de l'enseignement/apprentissage de l'écriture : d'abord, en pensant l'écriture en terme de résolution de problèmes (et non d'application de règles), non seulement d'ordre textuel mais aussi d'ordre scriptural (La tâche à accomplir, les opérations à effectuer...) ».* (Y. Reuter, *ibid*, p.75).

On pourrait constater alors que l'écriture dans une classe, consiste à travailler une somme de rédactions conçue dans la plupart des cas comme le couronnement d'une séquence : chaque rédaction serait donnée à partir d'un sujet et élaborée dans une heure de "Expression écrite". Le produit fini serait évalué par un enseignant qui le remettrait à l'élève. Une telle conception paraît peu susceptible de faire susciter le plaisir d'écrire et d'améliorer les pratiques scripturales d'élèves. Reste alors pour les enseignants un travail délicat : il s'agit surtout de faire pratiquer des visées discursives, des textes et des genres différents, dans des situations authentiques qui vont permettre le passage de l'écriture pour soi à l'écriture pour l'autre. Ainsi, la socialisation des écrits dans et hors la classe et un défi pédagogique ultime à relever, si on ne veut pas que nos élèves restent longtemps solitaires, bloqués dans l'écriture pour eux-mêmes.

Michel Fayol<sup>5</sup> suppose que la production d'écrit semble en tout cas être un puissant levier pour aider à la lecture et à la compréhension de l'écrit, dans un va-et-vient circulaire : c'est parce qu'on apprend à écrire qu'on apprend à encoder, à mieux lire, c'est parce qu'on apprend explicitement à mieux comprendre l'écrit lu qu'on acquiert des facultés pour appréhender les mécanismes qui vont permettre de fluidifier et d'améliorer sa production écrite. Ainsi, des aides à l'évaluation peuvent être proposées, pour aider à faire des choix tactiques, à travers des phrases comme " le lecteur va-t-il voir ce qui est important ? " ; " Je m'éloigne du sujet " ; " je ferais mieux de donner un exemple. " ; " je ferais mieux de rayer cette phrase et de dire autrement ".

---

<sup>5</sup> M. Fayol, " Ecrire des textes pour l'apprentissages et le plaisir", 27Janvier 2007.

[En ligne], adresse U.R.L. [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl\\_index3.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl_index3.aspx)

## **II.2. Des stratégies d'apprentissage en écriture.**

L'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. Mais comment peut-on décrire ses stratégies d'apprentissage et quelles variables sont à construire pour en rendre compte ?

Dans une perspective didactique, G.Tombal souligne que: « *On parle de stratégies d'apprentissage P. Meirieu (1987) comme du « mode de représentation de l'activité cognitive des sujets à partir de la description des comportements intellectuels efficaces dans des situations didactiques précises ».* Ph. Meirieu décrit une stratégie à travers cinq groupes de variables : les outils (procédure visuelle/auditive), la démarche (approche globale/analytique), le degré de guidage (apprentissage dirigé/personnel), l'insertion socio-affective (usage ou non de l'interaction sociale), la gestion du temps (gestion continue/discontinue) ». (G. Tombal, 1999, p. 57).

Ainsi, en s'inspirant de l'inventaire de variables de stratégies d'apprentissage de Ph. Meirieu (1987), G. Tombal (1999, p.60) postule, pour l'apprentissage de l'écriture, les variables présentées dans le tableau suivant :

**Tableau n° 1: Variables stratégiques dans l'apprentissage de l'écriture.**

### **VARIABLES**

<b>1. Outils</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utiliser une procédure idéo-visuelle : le rédacteur rappelle aisément un vocabulaire visuel mémorisé.</li><li>- Utiliser une procédure phonologique : le rédacteur construit la graphie des mots à partir du rappel de leur forme orale.</li></ul>
<b>2. Démarche</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Juxtaposer : le rédacteur dispose successivement les éléments de son texte, sans liaisons ni organisation précise.</li><li>- Construire : le rédacteur construit entre les éléments de son texte. (contrastes, symétries).</li></ul>
<b>3. Degré de guidage dans l'exécution de la tâche</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Respecter la consigne : le rédacteur s'appuie étroitement sur la consigne d'écriture.</li><li>- Etre tolérant vis-à-vis de la consigne : le rédacteur adapte à sa guise la consigne.</li></ul>

- Agir avec impulsivité : le rédacteur fait progresser rapidement son texte, sans retour en arrière.
  - Agir avec réflexivité : le rédacteur fait progresser son texte en le contrôlant par étapes, particulièrement dès le début de la tâche.
- 4. Insertion socio-affective**
- S'impliquer personnellement dans le texte : le rédacteur accroche le contenu de son texte à son histoire personnelle.
  - Se détacher de son texte : le rédacteur ne sollicite pas dans son texte son histoire personnelle.
  - Etre dépendant par rapport à l'interaction sociale : le rédacteur prend en compte les attentes d'un lecteur.
  - Etre indépendant par rapport à l'interaction sociale : le rédacteur ne se soucie pas des attentes d'un lecteur.
- 5. Gestion du temps**
- Gérer son temps de façon continue : le rédacteur produit avec fluidité un texte long.
  - Gérer son temps de façon discontinue : le rédacteur produit un texte en multipliant les pauses en cours de rédaction.
  - Organiser la tâche par le début : le rédacteur ménage des pauses au début de la rédaction pour orienter son texte.
  - Organiser la tâche par la fin : le rédacteur pause surtout en fin de la rédaction pour clôturer son texte et/ou pour le relire/réviser.

L'intérêt du concept de stratégie d'apprentissage recèle la perspective didactique qu'il trace : en permettant un meilleur diagnostic, cette approche du sujet en action d'apprentissage peut s'articuler aisément avec des stratégies d'enseignement. L'enseignant peut illustrer la stratégie en rédigeant un court texte devant les apprenants tout en verbalisant la mise en œuvre de l'activité d'écriture.



### **II.3. La production écrite dans une langue étrangère**

Selon G. Vigner: « *Dans toutes les situations d'enseignement que, se soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats.* » (G. Vigner, 2001, p.73)

Autrement dit, l'écriture est une activité complexe dont l'apprentissage pose de réels problèmes pour les scripteurs. De plus, la présentation erronée de l'écriture « reflet de la pensée », « épanchement d'un moi profond », est souvent fortement ancrée chez les apprenants. De ce fait, tout apprentissage de l'expression écrite semble inutile et vain. La rédaction d'un texte requiert l'exécution simultanée de diverses tâches dont la maîtrise ne va pas de soi: assurer une cohérence sémantique et stylistique, fournir les informations nécessaires pour la compréhension et éviter les ambiguïtés et les redondances.

Selon T. Carter, les difficultés de la rédaction en langue étrangère sont liées aux incompétences linguistiques dans cette langue: « *Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif réactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue. Néanmoins, sans nier l'importance d'une bonne maîtrise du mécanisme linguistique en langue étrangère.* » (T. Carter, *op.cit.*, p.125)

Dans l'ancien programme du français, nous avons constaté malheureusement, que l'apprentissage de l'écriture a posé beaucoup de difficultés non seulement au collège et au lycée, mais aussi au niveau de l'université. Les enseignants, malgré leur bonne volonté, reconnaissent que ces manuels scolaires proposés par l'Institut Pédagogique National (IPN) ont accordé un intérêt particulier au fonctionnement de la langue et à la compréhension de l'écrit. Quant à la production écrite, elle semblait peu prise en considération. Il s'agissait surtout d'écrire occasionnellement un seul texte à l'issue du chaque objet didactique. Ainsi, écrire correctement en français a suscité beaucoup d'inquiétude chez les enseignants algériens de FLE et beaucoup d'anxiété chez les apprenants

. Par ailleurs, même les étudiants diplômés d'une licence en français rencontrent de multiples difficultés, notamment dans la maîtrise du code écrit qui se manifeste dès leur intégration dans le monde du travail (rédaction d'une lettre administrative ou d'une demande d'emploi).

En revanche, le présent programme propose une pédagogie de projet, ce dernier se construit par étapes sous forme de séquences d'apprentissage complémentaires. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite rigoureuse et planifiée à l'issue de chaque séquence.

Ce que nous pouvons donc espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales et orthographiques, nous voulons plutôt décontextualiser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie sociale. Nous croyons que la motivation, suscitée par l'implication de l'élève dans une écriture extra-scolaire, pourrait permettre une grande ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles.

## **II.4. Production écrite et processus rédactionnel**

### **II.4.1. Les différentes opérations d'une production textuelle**

Les recherches consacrées à la production écrite ont été centrées sur l'analyse du produit fini, résultat du processus rédactionnel. Des études menées depuis 1980 dans différents champs circonscrivent les processus cognitifs mis en œuvre dans une activité d'écriture. Les sciences cognitives ont engagé les premières des recherches sur les pratiques scripturales dans le but de recenser tous les actes et processus impliqués dans l'activité d'écriture.

Au fait, les évolutions récentes se focalisent particulièrement sur le processus rédactionnel pour multiples raisons. Selon S. Tony : « *Cela provenant en partie d'une réaction contre l'utilisation des modèles, contre les approches jugées généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs.* » (Cité par T. Carter, *ibid*, p.11). De sa part T. Carter ajoute que le foisonnement de tous ces travaux sur le processus rédactionnel se justifie par « *l'intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique.* » (T. Carter, *ibid*, p.115)

Les études de sciences cognitives ont été donc les premières à formaliser les processus menant à la production écrite. Ces recherches ont en commun de porter sur l'activité mentale en situation d'écriture, chez l'enfant et les adultes. Dans ce domaine, les travaux des équipes américaines, notamment ceux initiés par Hayes et Flower constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. Ainsi, il s'agit dans cette partie de mettre en évidence ces processus tout en ciblant particulièrement le processus de révision, élément pivot autour duquel tourne notre étude.

En effet, Fayol attribue quatre aspects particuliers à la production écrite :

- *la production écrite paraît un véritable monologue (le scripteur se trouve dans une situation non interactive).*
- *le rythme de l'écriture est plus lent que celui de la parole.*
- *l'existence d'une trace écrite favorise le retour sur le texte déjà écrit.*
- *l'écrit renvoie à une norme plus ou moins explicite mais extrêmement forte dans une langue comme le français. (M. Fayol, 1990, p.21)*

Elaboré en 1980, le premier modèle de Hayes & Flower a été largement dominant et diffusé en France, particulièrement auprès des enseignants en vue de leur offrir des conceptions destinées à la représentation des différents processus mis en jeu dans la production écrite.

Hayes & Flower conçoivent la production écrite comme « *une situation problème* » et se sont demandés quels étaient les processus mis en œuvre par les scripteurs pour résoudre ce problème. Ainsi, ils ont cherché à retracer ces processus en se basant sur l'analyse de protocole, qui consiste à enregistrer ce qu'a pu verbaliser un scripteur à propos de ses pensées, tout au long de l'élaboration de sa rédaction, suite à une consigne initiale. Les sujets impliqués à la recherche étaient des étudiants de l'Université Carnegie Mellon.

Trois composantes sont converties pour bien décrire l'activité d'écriture : la mémoire à long terme du scripteur, son environnement de la tâche (motivation du scripteur, public visé, texte en cours de production) et le processus d'écriture. Les auteurs distinguent, en effet, trois opérations majeures en écriture comme le redit Largy : « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique), leur révision et leur transcription graphique (écriture).* » (P. Largy, 2006, p.20)

Ainsi, l'activité d'écriture est divisée en trois processus fondamentaux :

- La planification ou préparation qui dessine le cadre général du travail consiste à activer toutes les informations pertinentes issues de la mémoire à long terme. **Michel Fayol** la définit comme : *«cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message.»* (Cité par **S. Plane**, 1996, p.39).  
Elle inclut trois sous-processus : la génération ou récupération dans la mémoire à long terme de toutes les connaissances nécessaires pour l'accomplissement de la tâche d'écriture, l'organisation ou structuration des informations récupérées en un plan, le recadrage ou évaluation du plan par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire) pour guider l'écriture tout au long du travail.
- La mise en texte ou transformation en mots et phrases organisés du contenu à écrire sous la conduite des normes linguistiques et morphologiques (cohérence, cohésion...etc.) Maurice Mas nous rappelle que cette opération peut *« aussi rétro-agir sur elle, pour la préciser, la compléter, l'infléchir »* (**M. Mas**, 1991, p.23)
- La révision ou évaluation du texte produit dans le but d'améliorer sa qualité, elle se subdivise en deux sous-processus : la relecture ou retour sur le texte pour détecter les carences et les corriger et enfin la réécriture ou modification du texte en reprenant ce qui a été détecté et identifié comme inadéquat au moment où il a été écrit pour l'adapter au plan et aux but initiaux.

Trois composantes sont convoquées pour décrire le modèle, replacées dans différents contextes: la mémoire à long terme du scripteur, son environnement de la tâche (motivations du scripteur, public visé, en passant par le texte entrain d'être produit) et le processus d'écriture (Figure n°1).

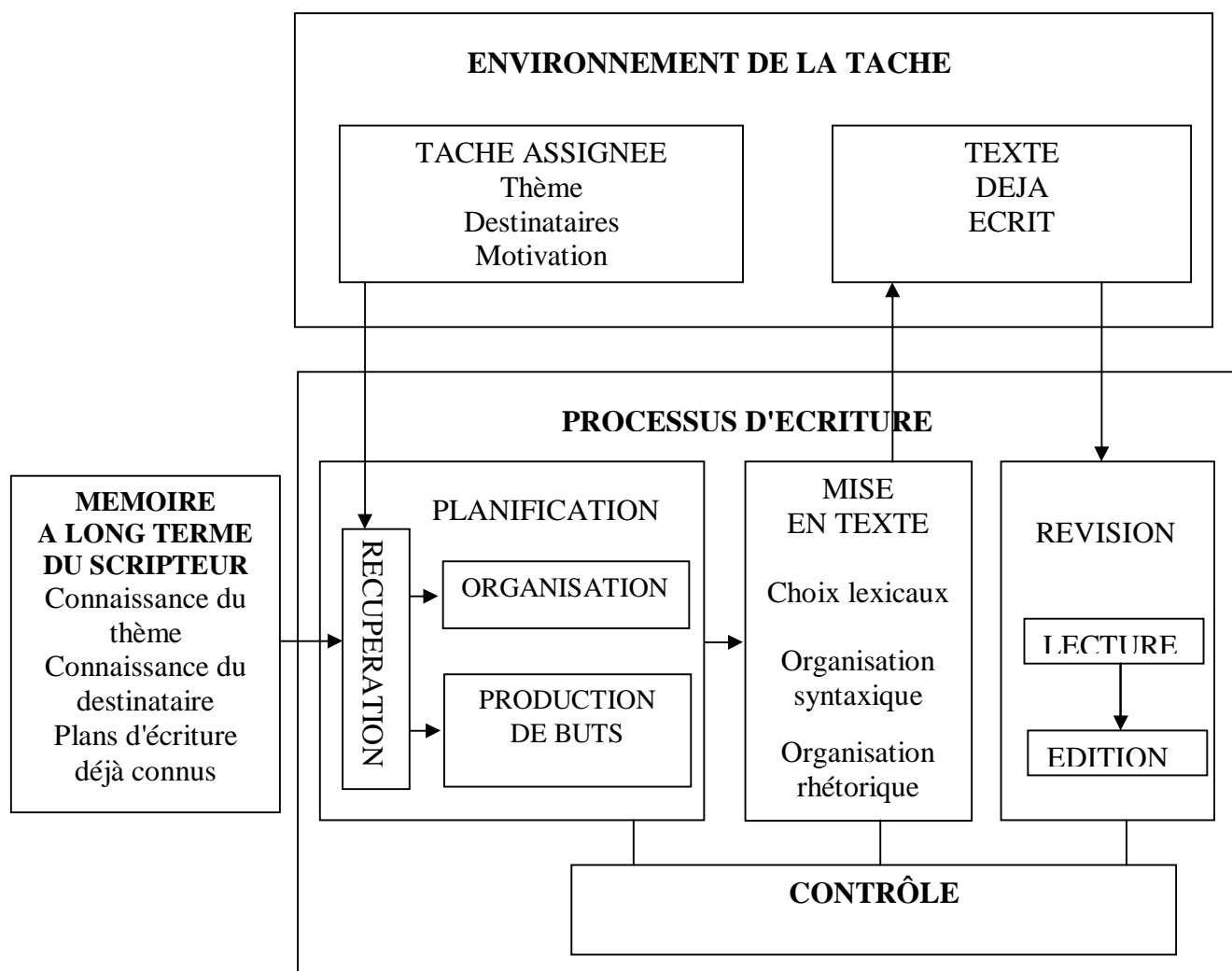


Figure n°:1 Modèle de l'activité d'écriture par Flower & Hayes (1980).

En effet, le processus rédactionnel n'est plus le reflet de tâches qui se succèdent dans un ordre précis, mais se caractérise par des retours constants de l'une sur l'autre. À cet effet, ce modèle de production écrite donne la priorité à la récursivité et au recadrage qui se produit par rapport aux objectifs visés.

S'il a eu le mérite d'être le premier qui a influencé fortement les recherches en didactique de l'écrit des vingt dernières années, le modèle de Hayes et Flower fut l'objet de critiques virulentes. Fayol le critique en précisant qu'il : *« se révèle extrêmement sommaire. Il constitue au mieux un cadre descriptif permettant de classer certaines observations et certains problèmes. En revanche, il apparaît faiblement explicatif et surtout, incapable d'adapter les questions d'ordre fonctionnel. Aussi les données qu'il a incité à recueillir présentent-elles, presque toutes, un caractère préthéorique. » (M. Fayol, ibid, p.25)*

Nous ne pouvons qu'à adhérer à cette critique tout en reconnaissant que ces processus mis en évidence par Hayes et Flower demeurent intéressants car ils permettent de mieux décrire l'activité dans laquelle se sont impliqués les scripteurs novices et experts lorsqu'ils entreprennent une révision textuelle, nous reviendrons sur cette étude dans les parties qui suivent.

#### **II.4.2. Conceptions théoriques de la révision**

Après avoir présenté le processus de rédaction dans sa globalité, nous avons retenu particulièrement l'opération de la révision qui constitue l'élément nodal de notre recherche. En effet, cette phase s'avère un concept assez flou puisque le verbe réviser peut désigner l'activité de relecture du texte en vue de l'améliorer ou encore la dernière phase de l'écriture.

En effet, l'écriture autorise un examen critique que ne permet pas le discours oral. Ainsi, pour Jack Goudy (1979), apprendre à écrire, c'est penser autrement: *« L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger du point de vue du style comme de la syntaxe. »* (Cité par G.Tombal, *ibid*, p.59)

Selon Christine Barré-De Miniac: *« L'activité de révision est sans nul doute l'une de celles qui est la plus explorée en didactique de l'écriture dans les années récentes. Les explorations relèvent de deux courants de recherche. Le premier est marqué par les approches cognitives qui envisagent l'activité de révision comme la dernière étape du processus de gestion de la rédaction. Les ratures et les modifications lexicales ou orthographiques sont utilisées comme les indicateurs des opérations mentales, lors de l'étape préalable d'établissement du script, par le sujet. Un autre courant d'étude de la révision de texte est issu des travaux de l'Institut des Textes et Manuscrits (ITEM) sur les manuscrits d'écrivains (Grésillon, 1994 ; Viollet, 1994-1995). Selon ce courant, l'écriture serait à considérer comme une activité humaine complexe, résultant de processus tant mentaux que physiques [...] Mais les manuscrits témoignent aussi d'autres types de traces non-linguistiques: ratures, fléchages ou non, organisation de l'espace graphique, etc. »* (Christine Barré-De Miniac, *op.cit.*, p.99)



Dans un ouvrage sur la production écrite, Alamargot et Chanquoy définissent la révision comme *« concernant tout ce qui est fait pour atteindre un objectif, à un certain niveau du texte et sur un certain texte, à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût. »* (Cité par Piolat., Roussey, *op.cit.*, p.352-371) Ils conçoivent ainsi la révision comme une activité transformatrice qui a son coût et ses effets sur le texte produit.

Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), l'objectif ultime de la révision est d'améliorer la qualité d'un texte et ceci s'effectue à travers la lecture, la détection et la correction de ce qui a été identifié comme inadéquat dans le texte. En plus de ces deux opérations, une troisième action s'inclut lors de la révision, il s'agit de l'évaluation du texte par rapport aux buts initiaux que s'est fixés le scripteur. À cet effet, Guy Lusignon affirme que : *« Tout scripteur étant un lecteur du texte qu'il rédige, l'élève doit apprendre à appliquer sa pensée critique et réflexive à ses propres écrits, et ce, tant pour le choix des idées et leur organisation qu'en ce qui a trait à la façon de les formuler. »* (G. Lusignon, 2006, p. 29)

Cette idée est reprise en ces termes par D. Brassard en précisant que la fonction de la révision est: *« d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en mots. Ce processus consiste à détecter les faiblesses du texte et à les corriger selon les conventions de la langue et les exigences du sens et à évaluer la mesure dans laquelle le texte réalise les buts du rédacteur. »* (D. Brassard, 1989, p.79-114)

Cependant, Brassard considère cette représentation comme restrictive puisque la révision n'est pas identifiable à ses traces. De plus, les retours dans le texte sont plus nombreux que les corrections.

Hayes et Flower distinguent la révision du texte de la mise en texte comme suit : la mise en texte se déroule lors de brefs instants interrompant les autres processus. En revanche, la révision a lieu à un moment déterminé par le scripteur. Celui-ci consacre plus ou moins son temps à examiner systématiquement son texte en vue de l'améliorer.

Cette phase a généralement lieu au moment où le rédacteur finit le processus de la mise en texte. Par ailleurs, les auteurs rappellent que les processus de la rédaction ne se déroulent pas forcément de manière linéaire et qu'ils ont été identifiés chez les scripteurs experts.

Il est évident que cette activité peut intervenir aux différents niveaux du traitement et conduire à différents types de transformations du texte en cours d'élaboration comme le note M. Fayol : « *Cette conception me semble évidente car, même pour la rédaction d'un plan, nous raturons, nous revenons en arrière, nous intercalons les idées auxquels nous n'avions pensé. De plus, le retour en arrière fait partie intégrante de la rédaction : nous vérifions le sens, mais aussi l'orthographe de ce que l'on écrit non pas à la fin, mais tout le temps.* » (M. Fayol, 1997, p.129)

En outre, Fayol distingue entre "retour sur le texte" et "modifications apportées au texte" en précisant que si le retour en arrière est accessible à tous les âges et à tous les niveaux d'expertise, la modification, quant à elle, varie d'un scripteur à l'autre: « *Si les changements apportés au texte restent assez rares et, surtout, varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiquement, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise.* » (M. Fayol, *ibid*, p.130)

Fayol et Heurly considèrent que: « *La révision est une tâche si complexe qui pose de multiples problèmes. Il arrive, souvent, qu'un scripteur inexpérimenté se trouve incapable de détecter les erreurs ou identifier les faiblesses. En plus, il lui est difficile de les classer ou les catégoriser. Enfin, il se sous-estime en se trouvant bloqué d'apporter des modalités pertinentes de correction.* » (Fayol et Heurly, 1995, p.17-48)

Ainsi, pour un élève en FLE dont les connaissances linguistiques sont en cours de construction, la révision s'avère faire face à une "situation-problème" d'un type particulier. Cet état se traduit à travers les questions suivantes que posent souvent nos élèves : « Que dois-je retravailler, alors que les trois opérations précédentes (planification, mise en texte, révisions antérieures) ont apporté déjà des éléments de réponse à mon sujet ? Puis-je retrouver correctement d'autres formes de modification ? ». Autrement dit, la révision est conçue comme une surcharge, une corvée issue d'une tâche mal définie.

Fayol et Gombert vont dans le même sens en espérant que : « *Le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enraciné dans la pratique du sujet.* » (M. Fayol et J-E. Gombert, 1987, p.85-95)

Fayol & Shneuwely distinguent trois phases sollicitées dans la révision textuelle :

- détecter l'erreur ;
- identifier sa nature ;
- la corriger.

Ils rajoutent également que la révision : « *implique toujours la comparaison de deux représentations. La première a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent coe-exister). La seconde concerne le produit lui-même dont l'auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu'il amène à construire.* » (M. Fayol et B. Shneuwely, 1987, P.232-233)

Pour leur part, Hayes et Flower (1987) considèrent que la révision inclut quatre opérations :

- La définition de la tâche : il s'agit de détecter les erreurs non perçues par la prise en conscience que « quelque chose ne va pas » dans son texte. Cette

première opération est une sorte de lecture-critique dont le scripteur prendra en charge progressivement.

- L'identification du problème : elle permet d'identifier une catégorie d'erreurs que le scripteur lie à ses connaissances linguistiques et morphologiques (grammaire de texte, grammaire de phrase).
- La sélection d'une stratégie : en impliquant soit un retour à l'étape précédente, soit une modification du texte. Des procédures d'intervention sont susceptibles de résoudre les problèmes repérés (supports didactiques, dictionnaire, consignes de réécriture, grille de relecture).
- La réécriture : elle vise à donner une nouvelle version du texte, plus efficace par rapport au texte déjà écrit. Dans ce cas, la révision ne se limite pas à corriger les erreurs grammaticales ou lexicales, elle cherche aussi à améliorer le texte dans son organisation globale (dans la manière de construire les phrases et de les articuler, dans le choix des mots et la représentation visuelle du texte).

Ils ajoutent que pour réviser, le scripteur doit se faire une représentation adéquate des éléments qui sont impliqués dans l'évaluation et l'amélioration d'un texte. Ainsi, le rédacteur est appelé à planifier ses actions en précisant : la finalité à atteindre (améliorer la clarté, renforcer une argumentation) ; les caractéristiques du texte (structure globale ou locale) ; les instruments impliqués pour atteindre ses objectifs (correction planifiée du texte).

De plus, ils insistent sur le fait que la relecture du texte est une forme de lecture-évaluation. Ainsi, le réviseur relit son texte dans le but de détecter et identifier les problèmes, puis les régler tout en adaptant son texte au besoin de son lecteur. Par ailleurs, en se référant à la distinction entre réécriture et révision, Hayes et Flower avancent l'hypothèse selon laquelle les novices font plus de réécriture que de révision parce qu'ils ne savent pas suffisamment diagnostiquer leurs erreurs.

Dans cette optique, une recherche a été conduite par Scardamia & Bereiter (1983), auprès d'élèves âgés de 10, 12, 14 ans visant à les amener à améliorer leurs écrits. Leur hypothèse consiste à considérer qu'en procurant au scripteur novice une routine exécutive simplifiée, ce dernier aurait moins de difficultés et pourrait facilement réécrire son texte. Ils se sont appuyés sur les processus mis en jeu dans l'activité de révision. Ils ont mis en place un dispositif consistant en des fiches où sont notées les assertions de type : « Les lecteurs ne verront pas pourquoi ceci est important », « Les lecteurs ne croient peut-être pas ce que je dis » pour guider les scripteurs en réécriture.

Les résultats indiquent que les élèves ont jugé ce dispositif utile pour faire plus de corrections. En revanche, leurs améliorations apportées aux textes de manière globale étaient encore insuffisantes. Cela s'explique par le fait que les élèves passent directement du processus de comparaison à celui d'opération sans diagnostiquer leurs lacunes : ils sont conscients qu'il faudrait changer ou améliorer leurs phrases, mais ne savent pas repérer ce qui ne va pas dans la phrase.

Les études menées autour de la révision ont été diversifiées au cours de ces dernières années. Ainsi, Perrin (2003)<sup>6</sup>, en utilisant une variante de la méthode S-notation, analyse la rédaction progressive d'un article de presse par des journalistes à partir de dépêches disponibles qui peuvent être copiées et collées avec un traitement de texte. Dans telle rédaction, les rédacteurs professionnels plus ou moins experts n'ont pas à gérer le contenu du texte. Les résultats montrent que les journalistes plus expérimentés planifient leur texte mentalement avant de le rédiger en utilisant le traitement de texte. Ils le révisent d'une manière linéaire tout au long de sa production, et à maintes relectures complètes une fois qu'il est achevé.

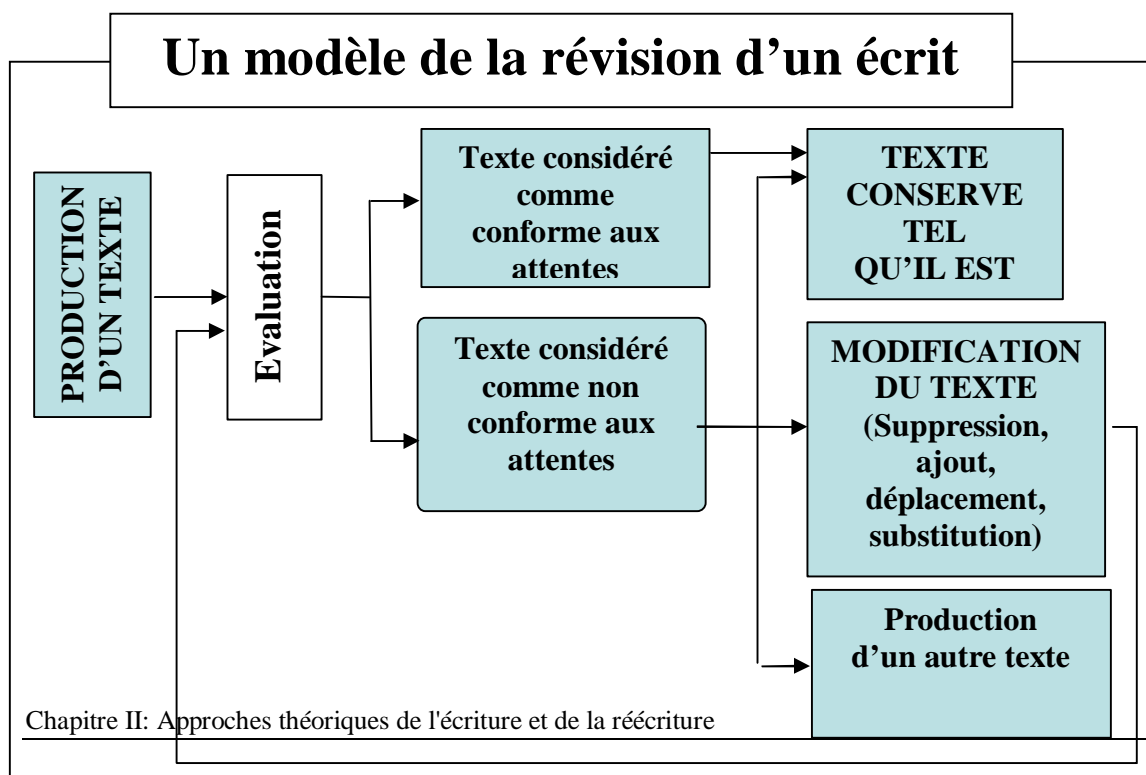
Dans une recherche ultérieure, A. Piolat & J-Y. Roussey (2004), ont observé que lorsqu'on demande aux étudiants de réviser un texte expérimental, ils le contrôlent et le révisent progressivement du début à la fin en une lecture unique, quand il contient surtout des erreurs d'ordre orthographique.

---

6 [En ligne], adresse U.R.L. [http://tecfa.unige.ch/vtognotti/staf2x/revue\\_de\\_questions.html](http://tecfa.unige.ch/vtognotti/staf2x/revue_de_questions.html)

Cependant, plusieurs lectures du texte sont nécessaires pour aboutir à une révision de problèmes de syntaxe ou de cohérence. (*Piolat., Roussey, op.cit., p.106-125*). De leur part, B. Marin & D. Legros, (2006) ont étudié l'effet de la prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision.

Comme le note M. Mas: « *savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire partiellement ou totalement pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture* ». (*M. Mas, 1996, p.9, Figure.2*) est un but ultime à ancrer dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. Ainsi, il est souhaitable que le scripteur-réviseur doit faire preuve d'un esprit critique qui lui permet de savoir détecter, localiser et identifier les faiblesses linguistiques et les imprécisions sémantiques. Pour sa part, l'enseignant doit inculquer soigneusement à l'esprit de ses élèves que l'activité de révision est une tâche inévitable et solide qui implique des retours sur le texte en vue de l'auto-évaluer, le réécrire et l'améliorer à bon escient.



**Figure n° 2: Modèle de la révision d'un écrit par Mas (1996).**

### **II.4.3. Les différences "expert" et "novice" pour la révision**

Les théoriciens du domaine de l'écriture s'accordent pour dire qu'écrire est une activité complexe. Tous établissent diverses appellations pour désigner le scripteur – novice, débutant, habile, compétent, expert – appellations qui soulignent la pluralité des compétences exercées lors de cette activité. Le concept de "scripteur novice" ou de "scripteur expert" n'est pas lié à l'âge ou au niveau de diplômes et d'acquisitions scolaires, mais bien à la familiarité, à l'expérience et à l'habileté qui favorisent l'interactivité entre le scripteur et le lecteur de son écrit.

Brassard souligne que: « *On connaît le portrait classiquement contrasté de l'adulte rédacteur compétent / incompétent. Le premier réviserait d'abord en ajoutant / retirant / déplaçant de grands morceaux de texte, puis localement en contrôlant / modifiant phrases et mots. Le second resterait englué au niveau local des mots, considérant la révision comme découverte du mot juste, n'ajoutant / effaçant que rarement un paragraphe, ne changeant que rarement la structure des phrases. Ce portrait peut ne pas être (totalement) juste.* » (Brassard, 1989, p. 80)

Ainsi, la révision apparaît comme un indice du savoir-faire: limitée aux marques de surface dans les premières années de l'apprentissage de l'écriture, elle devient au fur et à mesure le lieu de transformations réelles dans le texte. Nous allons donc présenter dans la partie qui suit quelques études menées dans ce domaine pour marquer les différences observées entre les deux concepts "expert" et "novice" pour l'activité de révision.

Des études sur les conceptions différentes que les experts et les novices se font du processus de révision (Bridwel, 1980, Hayes et Flower, 1986) montrent que la façon dont on se représente, avant de l'entreprendre, la tâche à accomplir (la rédaction d'un texte) joue un rôle très important. Cette représentation peut être étroite et superficielle ou, au contraire, globale et approfondie.

En effet, les novices accordent très souvent l'essentiel de leur attention aux normes et règles linguistiques qui gouvernent la production écrite. En revanche, les experts apportent à la rédaction de nombreux changements significatifs au texte.

Dans une recherche, Hayes et Flower (1986) ont cherché à cerner les différences entre les scripteurs novices et les scripteurs experts face à la révision de leur texte. Les résultats montrent que plus un scripteur est expert plus il passe trop de temps à la révision. En outre, les novices inexpérimentés ne travaillent pas suffisamment leur brouillon et se lisent à peine avant de commencer une nouvelle version. La masse d'informations dont dispose l'expert, lui permet de repérer les problèmes qui dépassent les caractéristiques superficielles, lui donne accès à la structure profonde du texte. Pour le novice, la révision se limite aux problèmes locaux, ne touchant pas au sens général du texte.

Par ailleurs, les experts modifient également leur texte en fonction du destinataire-lecteur, alors que les débutants ne prennent pas en compte le lecteur lors de la révision. De surcroît, les réviseurs experts conçoivent la révision comme une tâche globale, alors que les novices se concentrent davantage sur chaque phrase indépendamment du reste du texte.

Selon la compétence du rédacteur et la difficulté de la tâche, la représentation de celle-ci peut comporter des objectifs plus ou moins précis. Il arrive que les rédacteurs inexpérimentés présentent leur tâche plus rapidement que les experts parce qu'ils disposent, en effet, d'un savoir moins complexe et des stratégies moins nombreuses. Bien qu'ils sentent parfois la nécessité de modifier le texte, ils se trouvent incapables de se représenter l'étendue des modifications nécessaires.



De leur côté, les experts se contentent parfois de viser un objectif intermédiaire parce qu'ils leur est temporairement impossible d'atteindre un objectif plus complexe. Ils focalisent leur performance en fonction des objectifs qui leur sont accessibles. Il leur arrive de simplifier une partie de la tâche pour pouvoir passer plus rapidement à une autre et atteindre des objectifs plus complexes.

Nous nous sommes étendue sur les différences dans la façon de réviser chez des experts et novices. Par là, nous pouvons en tirer deux points essentiels : le novice manque, en effet, de métaconnaissances (portée de la révision, définition de la tâche, révision des plans...etc.). De plus, il ne prend pas suffisamment en compte son lectorat. Ces incompétences sont liées inévitablement à sa charge cognitive et au manque de savoirs et de savoir-faire susceptibles de l'aider à réviser son texte de façon adéquate.

## **II.5.Vers une didactique de la réécriture**

De nos jours, les recherches qui portent sur la réécriture, restent d'actualité. De nouvelles voix s'élèvent en faveur de l'introduction de la réécriture à l'école comme pratique scripturale susceptible à développer des compétences et répondre aux contraintes d'une écriture rejetée. Cette recommandation didactique se justifie selon Y. Reuter ainsi : *« Si la réécriture a conquis une place importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. » (Y. Reuter, op, cit, p.170)*

### **II.5.1. Qu'entend-on par réécriture ?**

Le verbe réécrire peut prendre plusieurs significations, parmi lesquelles on peut citer :

- réécrire, c'est écrire encore une seconde fois.
- réécrire, c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a suspendu momentanément.
- réécrire, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrit par autrui.
- réécrire, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer.

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit la réécriture ainsi : *« Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. » (J.P. , Cuq, op, cit., p.212)*

Comme nous l'avons vu plus haut, l'activité de révision débouche, souvent sur une réécriture du texte déjà écrit ; c'est à partir du savoir et du savoir-faire dont dispose le scripteur qu'il arrivera à ne pas réécrire ou bien réécrire soit l'ensemble du texte, soit une partie seulement.

Catherine Viollet rappelle que : « *Si on désigne par réécriture " toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers", ce concept englobe en fait toutes les traces du travail d'écriture autres que celles du tout premier jet, c'est-à-dire toutes les opérations d'élaboration d'un texte, y compris les ratures (suppression stricte ou accompagnée de nouvelle proposition verbale).* » (C. Viollet, 1994, p.43)

Très souvent réduite à la suppression des incorrections orthographiques et grammaticales par la majorité des élèves et encore par quelques enseignants, la réécriture est actuellement la phase du processus d'écriture la moins maîtrisée.

Cependant, selon Y. Reuter: « *Elle contribue sans doute à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet, moins risquée pour l'image du scripteur, puisque ratures et révisions ne sont plus considérées comme des marques de ratés. De ce point de vue, la réécriture apparaît comme un instrument de travail sur les représentations par la pratique.* » (Y. Reuter, *ibid*, p.171)

Il insiste également sur le temps accordé à la réécriture qui constitue un élément incontournable dans la gestion de la tâche: « *Le temps accordé à la réécriture est fondamental d'un autre point de vue. Il peut contribuer à réduire la " surcharge cognitive" dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps. Nombre de scripteurs experts s'en servent d'ailleurs très classiquement pour "jeter" très vite un premier texte sur le papier dont ils effectuent la " toilette" syntaxique et orthographique dans un second temps.* » (Y. Reuter, *ibid*, p.171)

Mise en conformité du texte avec les attentes du lecteur, la réécriture développe la dimension de sociabilité. C'est sur elle que repose la réalisation de tout projet d'écriture. C'est pourquoi, il est nécessaire d'en faire un objet d'enseignement.

Le repérage et l'identification des erreurs restent un travail difficile pour les élèves car il nécessite un regard critique sur leur propre production, une prise en distance vis-à-vis de leur premier jet. D'où l'indispensable médiation de l'enseignant qui doit formuler des consignes pertinentes susceptibles à les aider.

À ce propos, Y. Reuter ajoute que: « *Installer la réécriture dans la classe ou dans la formation suppose d'abord une attitude cohérente et suivie qui passe notamment par des incitations constantes, un discours théorique en adéquation, des séquences et des exercices adaptés, des moyens en dispositif, une volonté d'expliquer les difficultés, les stratégies et les solutions possibles.* » (Y. Reuter, *ibid*, p.172)

Maintenant, nous allons essayer de définir le terme de réécriture par rapport à des notions connexes avec lesquelles il interfère en s'appuyant sur la réflexion de Daniel Bessonnat qui trouve qu'il est utile de « *situer la réécriture par rapport à la correction et de point de vue théorique, de la distinguer de la révision et la reformulation.* » (D. Bessonnat, 2000, p.7)

#### **a/ Réécriture et correction :**

La correction se situe au niveau du métalangage, elle n'est pas en soi une réécriture car elle vise essentiellement à vérifier la conformité du texte écrit par rapport aux normes grammaticales et lexicales et rétablir ainsi, une nouvelle version conforme à celles-ci. Elle s'opère au niveau d'un texte déjà écrit, mais elle ne concerne pas des parties du texte, souvent limitées, pour y apporter des corrections locales. Si après avoir corrigé ses erreurs, que l'élève recopie son texte, on peut dire qu'on est au premier niveau de la réécriture.

**b/ Réécriture et révision :**

Comme nous l'avons vu déjà, le processus rédactionnel tel qu'il est déjà modélisé par Hayes et Flower, est constitué de trois opérations fondamentales : la planification, la mise en texte et la révision. Celle-ci se subdivise en deux sous-processus essentiels : une relecture-évaluative et une édition qui implique des corrections locales et une réécriture au sens de remaniement. Le scripteur peut être capable de repérer une erreur sans pouvoir la réécrire à bon escient. La réécriture suppose donc une révision, car celle-ci englobe la réécriture même si elle ne l'implique pas forcément.

**c/ Réécriture et reformulation :**

Tout ce qui précède permet de dire que la réécriture, c'est à la fois une correction qui vise à une amélioration et une densification, la reformulation implique une relation d'équivalence sémantique lors de la modification apportée à un texte en vue de l'améliorer.

En outre, la réécriture sollicite plusieurs solutions et suppose une négociation : quand l'enseignant recourt à un projet de réécriture, celle-ci ne se traduit pas seulement à travers quelques consignes mal définies telles que « réécris ton texte » ou « corrige ton texte ». L'enseignant doit expliciter, se mettre d'accord avec ses élèves sur des critères particuliers, préciser ses consignes de réécriture et assigner des finalités à atteindre.

### **II.5.2. Réécrire à l'école : quel sens pour les élèves et les enseignants ?**

D'une manière générale, les élèves ne conçoivent pas qu'un texte puisse être retravaillé, réécrit car ils en ignorent les principales stratégies et s'ils se sentent impliqués dans une activité de réécriture, ils n'en voient pas les raisons et l'enjeu de celle-ci. Lorsqu'on aborde la réécriture avec des élèves en difficultés. Cette activité accentue, en effet, les deux types de handicaps : le handicap psychologique lié au syndrome d'échec personnel qui entraîne l'exclusion volontaire ou passive du système scolaire, « *réécrire, c'est corriger ce qui ne va pas et c'est fatalement un aveu d'échec.* » (D. Bessonnat, *ibid*, p.6). Et le handicap linguistique provenant soit de la non maîtrise de la langue, soit de la non maîtrise du discours pédagogique.

Selon, J. David: « *L'utilisation massive du raturage reste pour nombre d'entre eux et pour longtemps la marque d'une maladresse.* » (J. David, 1994, p.4). Or rien ne garantit la pertinence d'une réécriture.

Les difficultés linguistiques sont un obstacle lourd à surmonter pour la réécriture. Par ailleurs, la non maîtrise des structures morpho-syntaxiques alourdit la tâche des scripteurs, empêchant leur bonne implication dans la construction textuelle et produisant de nouvelles incohérences. Les consignes de réécriture sont parfois contradictoires, puisqu'elles exigent à la fois de conserver et de modifier quelque chose au texte, et mettent ainsi les scripteurs dans une situation de désarroi et d'incertitude.

Si la consigne est trop éloignée des attentes du scripteur, celui-ci pourra se désinvestir parce qu'il ne s'adaptera pas adéquatement avec la nouvelle forme d'écriture qu'on lui impose. Un autre problème qui surgit est celui du temps écoulé entre l'écriture du premier jet et la réécriture, avec le risque d'oublier en quoi consistait l'idée initiale.

De même pour l'enseignant, la réécriture s'avère difficile à mettre en œuvre. Il s'agit pour certains de choisir entre une réécriture ciblée qui se limite à un aspect particulier du texte avec le risque de laisser d'autres aspects qui nécessitent d'être retravaillés, et une autre réécriture globale, qui s'occupe du texte entier. De plus, face à

de mauvaises réécritures, l'enseignant-correcteur est souvent tiraillé entre le besoin d'amélioration et le souci de ne pas pénaliser les élèves en leur ôtant le plaisir d'écrire.

Y. Reuter suppose que : « *Faute de quoi, elle apparaîtrait vite aux yeux des apprenants comme un isolat (voire une lubie de l'enseignant), ne touchant que peu aux représentations établies ou activant des contradictions sans moyen pour les résoudre. La réécriture suppose aussi des modes de travail pédagogiques « longs » ou « semi-longs », dépassant en tout cas l'unité de cours, pour installer des projets restreints, et assurer la mise en place d'enjeux et l'explicitation des intérêts de cette pratique, sans lesquels elle risque fort d'être prise comme travail formel quelque peu ennuyeux, sans grand sens pour les apprenants.* » (Y. Reuter, *op. cit.*, p.173)

### II.5.3. Les différents mécanismes de réécriture

Les travaux de Claudine Fabre (1990) ont montré qu'il y a une utilisation didactique possible des traces et des ratures laissées par tout scripteur débutant sur son texte. Ainsi, suite à une recherche rigoureuse, elle a observé et classé les modifications apportées dans les textes d'écoliers en quatre formes : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement.

L'ajout ou addition est : « *L'opération par laquelle un élément apparaît, dans une variante, sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente.* » (C. Fabre, 1990, p. 159). C'est une variante de remplacement : on peut mettre toujours quelque chose à la place de rien (un mot, une phrase, un paragraphe), et qui figure en marge ou dans les interlignes. Cette trace particulière sur la page indique d'emblée que l'ajout, quand il est différé, n'est possible qu'à l'écrit comme le souligne ici Fabre : « *Placer un additif dans la marge ou dans l'interligne d'un énoncé déjà complet, tient à des caractères temporels et spatiaux propres au scriptural, qui font défaut dans une communication orale.* » (C. Fabre, *ibid*, p. 160). Cependant, pour certains scripteurs, « *la réécriture consiste, d'une version à une autre, à allonger leur texte, par simple juxtaposition d'épisodes, si bien qu'ajouter n'est rien d'autre qu'écrire, constituer le texte.* » (C. Bore, 1994, p.146)

Au fait, les élèves considèrent souvent l'ajout comme un moyen de développer un texte, qui selon leur propre représentation, ne sera bon que s'il est long. Or, ajouter, ce n'est pas seulement insérer des épisodes au texte, mais c'est aussi, mettre en œuvre une « *réélaboration plus large du texte impliquant souvent des ratures en cascade.* » (M. Mas, *ibid*, p.135)

La suppression consiste en effet à « *effacer un élément présent dans une variante, sans lui substituer en remplacement aucun élément d'une variante ultérieure.* » (C. Fabre, *ibid*, p. 185). En outre, si la suppression constitue « *la plus radicale des opérations de relecture* ». (C. Fabre, *ibid*, p. 185), la démarche qui conduit le scripteur à effacer ce qu'il a écrit est parfaitement révélatrice de la position qu'il doit adopter lors de la révision de son texte car elle exige de lui « *un dédoublement maximal.* » (C. Fabre, *ibid*, p. 185)

Il est évident que toute forme de réécriture comporte une mise à distance du sujet scripteur qui est à la fois un énonciateur quand il écrit, récepteur critique quand il se relit, se juge pour réécrire ce qu'il a déjà écrit. En outre, on constate que la suppression reste la forme de réécriture la moins impliquée dans les écrits des élèves qui manquent de recul par rapport à leurs productions qu'ils ont déjà tant de difficultés à écrire.

Le remplacement, quant à lui, est une opération plus fréquente, comme le constate Claudine Fabre qui, tout au long de son étude de brouillons d'écoliers, arrive à la conclusion suivante : le remplacement est « la rature par excellence ». Elle le définit comme « *l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent.* » (C. Fabre, *ibid*, p. 191)

Il se traduit donc par l'expression "ou bien" et sollicite ainsi de multiples possibilités offertes par les outils linguistiques au scripteur pour reprendre ou reformuler ses idées. Ainsi, le remplacement occupe une place importante dans les réécritures des



élèves et suscite par conséquent, une mise en valeur de la part des enseignants qui devraient partir de cette forme assez maîtrisée par les scripteurs pour aboutir à manipuler les autres stratégies.

Le déplacement fait apparaître simultanément un ajout et une suppression à deux endroits différents du texte, puisqu'il consiste à faire passer un mot, une phrase ou un paragraphe, d'un endroit du texte à un autre. Contrairement au remplacement, le déplacement est l'opération la moins pratiquée par les élèves. Cela explique la difficulté de cette modification, qui impose à la fois un travail sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique, ce qui en fait une opération délicate qui porte sur deux points distincts du discours.

Le double enjeu de cette forme de réécriture qui n'est pas signalée par une rature, est en fait une entreprise périlleuse. Etant donné le résultat à laquelle elle aboutit, toute réécriture, ne peut pas être mise sur le même plan que les autres. À ce propos Claudine Fabre ajoute que : « *Le déplacement apparaît comme une opération à haut risque, dans laquelle l'erreur peut être fatale : car si un remplacement manqué affaiblit une séquence, un déplacement inconvenant peut la défaire de façon irrémédiable.* » (C. Fabre, *ibid*, p. 192)

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la réécriture peut revêtir quatre formes différentes, dont les mécanismes viennent d'être présentés : ajouter, supprimer, remplacer et déplacer. Cela permet de surcroît à l'enseignant de mieux cerner l'état de l'appropriation de ces opérations et les difficultés rencontrées pour les remettre en question. Il est également souhaitable d'encourager les scripteurs à retravailler leur brouillon en multipliant les situations et les finalités de réécriture. À cet effet Y. Reuter affirme que : « *La clarification de l'enjeu et du destinataire favorise la décentration, l'acceptation des critiques et le guidage des révisions. La réécriture est ainsi construite non comme une activité formelle de plus, mais comme un moyen nécessaire pour atteindre les objectifs fixés.* » (Y. Reuter, *ibid*, p.178-179)

## **II.6. Construire des outils d'écriture et de réécriture: l'atelier d'écriture**

Comme nous l'avons dit plus haut, l'écriture est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles, simultanées et interactives. « *L'écrit est aussi un acte [...] plus ou moins facile à effectuer (Anne, Roche, 1994).* En témoignent également les propos d'élèves recueillis par Roche : « *J'ai envie d'écrire, mais je ne sais comment commencer. J'ai plein d'idées, mais je ne sais pas les exprimer. Je n'ai pas d'idées du tout, mais j'ai envie d'écrire. Je voudrai écrire, mais j'ai peur de me lancer.* »<sup>7</sup>

Ainsi, écrire est une tâche omniprésente et imposante, quiconque ne sait pas manier l'écrit est, en pratique, exclu du pouvoir social pour les actes les plus humbles de la vie quotidienne (envoyer une lettre à un proche ou régler des tâches administratives).

Cette complexité ressentie par les hommes à l'égard de l'écrit n'est pas récente. En effet, Aristote dans sa rhétorique distinguait déjà quatre ensembles dans l'art d'écrire : « *L'invention ou l'art de trouver des idées, la disposition ou l'art d'arranger ces idées en un plan cohérent et si possible persuasif, l'élocution ou l'art de choisir les mots et de tourner les phrases de manière claire et agréable, la présentation ou l'art de disposer le texte et les illustrations sur la page.* » (Cité par Roche, *ibid*, 1994) Chacun de ces ensembles représente un degré de difficultés à surmonter par le scripteur. Ainsi, peut-on envisager des outils didactiques, intégrables dans des séquences pour aider les apprenants scripteurs à développer les pratiques d'écriture et de réécriture tout en leur suscitant l'intérêt et le plaisir d'écrire ?

---

<sup>7</sup> Anne Roche, " Faut-il être écrivain ? ", *Première rencontre nationale des ateliers d'écriture*, Retz, Paris, 1994. Cité par Brigitte DESTERMES-SESE, 1998. « *La longueur des productions écrites* ». [En ligne], adresse U.R.L : <http://français.creteil.iufm.fr/memoires/desterme.htm>

En effet, avec les ateliers d'écriture qui s'imposent dans les années quatre-vingt, une nouvelle étape est franchie. *« En cela, ils se différencient de l'enseignement traditionnel ou l'écriture est apprise en insistant sur les contraintes linguistiques et discursives. À l'inverse, l'atelier d'écriture est une authentique situation de communication. La disposition dans l'espace l'annonce : animateur et élèves sont assis autour d'une même table, au total quinze personnes au maximum afin que les échanges interpersonnelles s'établissent. »*<sup>8</sup>

Y. Reuter avait proposé comme définition minimale de cette forme de travail la définition suivante : *« L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. »* (Y. Reuter, *ibid*, p.75)

De plus, on constate que ces ateliers d'écriture peuvent exister aussi chez les salariés et en entreprise, pour améliorer l'écriture professionnelle, chez les rédacteurs de mémoires ou de textes de synthèse pour acquérir de l'aisance, chez les journalistes pour affiner le style, chez ceux qui enseignent le français, aux enfants et aux adultes, instituteurs et formateurs, chez ceux - les bibliothécaires - qui transmettent les livres, mais encore chez ceux qui ne vont pas bien : stagiaires en réinsertion, jeunes à la recherche d'eux-mêmes, illettrés...etc.

Le professeur qui conduit un atelier d'écriture a renoncé à la posture traditionnelle de source unique du savoir. Il peut même alors donner son avis subjectif en confrontant les divers effets produits par les textes sur les divers destinataires.

---

<sup>8</sup> "Apprendre à écrire et devenir un lecteur critique : maîtrise des codes et dimensions personnelles dans l'acte d'écriture.", [En ligne], adresse U.R.L : [http://innovo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Travaux\\_equipes/](http://innovo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Travaux_equipes/)

À ce sujet, Y. Reuter a fait un constat similaire : « *Le rôle des groupes est appréciable quant à la motivation, à l'explication des critères, à la discussion de leur application, à leur mise en œuvre pratique. Cela permet de surcroît au formateur, s'il enregistre les discussions collectives, de mieux cerner l'état de l'appropriation des notions, les difficultés rencontrées, voire les moments où, sous le poids du groupe, des réécritures se produisent, sans que forcément l'apprenant ait intégré ce qui était en débat.* » (Y. Reuter, *ibid.*, p. 178)

En France, c'est en 1976, Elisabeth Bing qui, la première, relate une expérience d'écriture menée avec des enfants caractériels en Institut médico-pédagogique dans un livre aujourd'hui célèbre : "Et je nageai jusqu'à la page...". Sa pratique est fondée sur la notion de réparation. L'école modélise l'écriture et entretient la notion d'incorrection. Elle veut permettre à chacun de retrouver son ton personnel. Les enfants d'institut médico-pédagogique sont en rejet de l'apprentissage scolaire de l'expression écrite. Elle va alors solliciter l'imaginaire, l'émotion ; elle va leur redonner la parole, donc la plume et la liberté de l'utiliser. Le Groupe d'Aix, avec Anne Roche, mettra en place à Aix-en-Provence une maîtrise d'écriture dans les années 1970. Les étudiants pourront participer à des ateliers d'écriture et avoir une pratique d'écriture personnelle, parallèlement à l'élaboration du mémoire selon les règles requises.<sup>9</sup>

De leur part, les guides pédagogiques du manuel destiné aux professeurs du cycle secondaire insistent sur la mise en application de cette pratique sous le nom de "mise en chantier du projet" qui passe par :

- Rédaction du premier jet, chaque apprenant individuellement ou en groupes restreints, rédige une première version.
- Mise en texte, il s'agit maintenant de socialiser ses premiers écrits et les soumettre à ses pairs dont les remarques et observations aideront à prendre conscience des effets de lecture produit par chaque texte.

---

<sup>9</sup> « L'atelier des écritures », Article paru dans *Education nouvelle*, « Ecrire en atelier », 1994.  
[En ligne], adresse. U.R.L : [http://perso.orange.fr/ecritures/publications/articles/article3\\_education.htm](http://perso.orange.fr/ecritures/publications/articles/article3_education.htm)

- Evaluation du premier jet: elle revêt la forme d'une confrontation du texte à la liste des critères pour guider l'amélioration du premier jet.
- Finalisation: elle se caractérise sous la forme d'une réécriture ou de plusieurs réécritures successives, avec retour au premier jet, avant la rédaction finale. (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs du 2AS, 2006, p.31-35*).

Reuter souligne que : « *En revanche, Elisabeth Bing a fait l'objet de nombreuses critiques portant sur son manque de théorisation de l'écriture et d'écrits. Cependant, plusieurs dimensions intégrées dans ses dispositifs méritent l'attention :*

- *le rôle du groupe avec les notions d'écoute bienveillante, de travail de réassurances et la dimension communicationnelle qui encadre et favorise la scription individuelle;*
- *la sollicitation de l'investissement du Sujet et le respect de « la langue » de chacun (ses mots, ses images, ses tournures...);*
- *la place du corps et de l'espace intégrés dans certaines pratiques scripturales (avec la disposition d'objet et de parcours à accomplir physiquement). (Y. Reuter. *ibid*, p.35)*

Selon Christine Barré-De Miniac: « *Les ateliers d'écriture, à destination de jeunes ou d'adultes, dans ou hors les murs de l'école, l'écriture en éducation de base ou dans la formation professionnelle initiale ou continue, constituent actuellement des lieux de foisonnement, d'expérimentation* ». (Barré-De Miniac, *ibid.*, p.122)

Les participants aux ateliers reconnaissent généralement des capacités incontournables. Ils lisent des textes plus diversifiés, ils écrivent plus, ils échangent plus volontiers avec les autres. Leur sens critique se développe dans le sens de la rigueur et de l'analyse car la spécificité de l'atelier d'écriture, par rapport à l'enseignement traditionnel du français, est qu'il met l'élève au centre de son apprentissage. Il expérimente le pouvoir de ses écrits non seulement sur ses lectures immédiats, mais encore hors de l'institution scolaire.

## **Conclusion**

Dans le contexte scolaire, l'apprentissage se réalise et se mesure en grande partie par le recours au langage et en particulier par le recours au langage écrit. La prise en compte de cette réalité devrait s'intéresser de près aux différentes circonstances de la pratique scripturale.

Les objectifs énoncés en introduction, dans le cadre de cette première partie, lient la mise en place d'une situation de communication écrite caractérisée par ses enjeux et ses paramètres pertinents à l'amélioration de production écrite via l'activité de réécriture.

Il est évident que la motivation pour l'écriture vient particulièrement de ce que la présence de lecteurs réels permet, lors d'échanges « production-réception », d'amener les scripteurs à retravailler leurs écrits de façon à les améliorer.

La volonté de socialiser la pratique scripturale dans un enseignement du FLE, on l'a vu dans les chapitres précédents, s'insère dans une tradition établie à travers les exigences d'une approche communicative et trouve des éléments de mise en application, dans le cadre de la nouvelle refonte du système éducatif.

Notre ambition sera donc de permettre à nos apprenants, de participer à la réflexion suivante: écrire est un acte de communication qui répond à des intentions, sous-tend des enjeux et diffère selon les différentes situations de communication.

# Cadre pratique

# **Chapitre III**

## **Vers une socialisation de la pratique scripturale**



## Introduction

*« Jusqu' aux années quatre-vingt, l'écriture était un thème mineur dans la didactique de l'écrit. Elle était envisagée soit en articulation avec la lecture, soit pour elle-même sous l'angle graphomateur d'une part de la production de texte d'autre part. » (Christine Barré de Miniac, op, cit. , p.94).*

Dans les sociétés modernes et dans celles qui aspirent à les rejoindre, marquées par le développement des nouvelles technologies de l'information, l'écrit devient un mode de communication privilégié. Sa maîtrise est devenue de plus en plus exigeante dans le monde du travail et celui des loisirs.

L'école s'efforce donc de répondre massivement à ces attentes. Ainsi, le développement du savoir écrire s'inscrit parmi les préoccupations majeures de la refonte établie dans le système éducatif algérien. *« L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information etc.) » (Guide du professeur.3AS, 2007-2008, p.2)*

Ainsi de nouvelles perspectives sont mises en œuvre qui conçoivent l'écriture dans son enjeu social et communicatif. On sort ainsi du seul modèle du destinataire en fondant une nouvelle conception de l'écriture sur l'hypothèse de Christine Barré de Miniac : *« C'est en produisant des écrits sociaux diversifiés que l'on apprend à mieux écrire. » (C. Barré de Miniac, ibid. p.114).*

C'est dans cette lignée que s'inscrit la présente étude. La question centrale de cette recherche relie l'effet de la prise en compte du destinataire lors de la "révision réécriture" d'un texte à l'amélioration de ce dernier sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique. Ainsi, nous nous sommes intéressée aux écrits des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire et aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année universitaire.

Il s'agit pour ces participants à l'expérimentation de produire un texte augmentatif<sup>10</sup>, puis de le réécrire en fonction d'un lecteur bien déterminé et d'apporter lors de la révision des corrections soit au niveau de la forme , soit au niveau de son contenu en vue d'améliorer la qualité de ce dernier .

Afin d'observer la réalité didactique qui nous intéresse, de tester nos hypothèses théoriques, nous devons mettre en jeu un ensemble de procédures expérimentales. Nos options méthodologiques et la rigueur de nos conclusions. Ainsi, nous n'hésitons pas à consacrer quelques pages à l'exposition explicite de nos choix méthodologiques ainsi que des objectifs spécifiques auxquels ils se rapportent.

Selon Mialaret: « *La méthodologie relève de la mise en questionnement des choix envisagés, réalisés, mais aussi de l'analyse de leurs influences dans les orientations prises, dans les observations menées dans les interprétations faites* ». (Mialaret, 2003, p.63)

---

<sup>10</sup> La production écrite d'un texte argumentatif est une activité fréquemment pratiquée au secondaire, en raison de sa taille relativement courte qui s'appuie sur une écriture individuelle à travers laquelle le locuteur émet un avis pour tenter de convaincre le lecteur de la pertinence de la thèse défendue. Pour ce faire, le scripteur argumente à divers procédés : il vise faire adhérer son lecteur à la thèse qu'il propose, il intervient sur les idées, les croyances, les valeurs et les représentations de l'autre. En effet, ce qui caractérise l'écriture argumentative, c'est son souci de communication : il faut donc rechercher l'adéquation du type du texte à écrire à sa fonction de communication.

Notre approche est transversale et comparative, elle s'appuie sur deux méthodes, deux angles d'attaque centrés sur deux corpus:

- une enquête par questionnaire, menée auprès des enseignants du F.L.E au cycle secondaire.
- une expérimentation de deux mois menée auprès des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire et des étudiants de 3<sup>ème</sup> année universitaire.

La description et les résultats de ces investigations sont présentés successivement, leurs apports spécifiques, le croisement de leurs résultats doivent nous permettre de valider ou d'invalidier l'une ou autres parties de nos hypothèses de recherche. En effet, chaque approche correspond à des objectifs bien déterminés de notre travail.

L'enquête par questionnaire vise à recueillir le plus de renseignements au sujet des représentations que font les enseignants du cycle secondaire sur ce qui est le savoir écrire, ses difficultés et ses recommandations.

Nous désirons :

- savoir qui sont ces enseignants et relever quelques unes de leurs conditions sociale et professionnelle pertinentes pour l'enseignement du FLE.
- inventorier les raisons qui entravent leur enseignement de la production écrite.
- caractériser et analyser la démarche adoptée pour l'enseignement de la production écrite.
- savoir si ces enseignants se mobilisent de plus en plus pour une pratique extra-scolaire de la production écrite.

La mise en place d'une analyse expérimentale a pour but d'explorer la thématique de notre étude. Nous ne voulons pas nous contenter des renseignements recensés auprès des enseignants, mais vérifier la réalité didactique des pratiques scripturales à l'école algérienne et prendre connaissance des mécanismes de "révision/réécriture" qui s'y instaurent en vue d'améliorer un écrit et surtout comparer la

mise en œuvre de ces stratégies par des sujets de niveaux différents et dans de multiples situations de communication.

Nous allons donc:

- noter les difficultés éprouvées par les sujets mis dans une situation d'écrit.
- relever les différents mécanismes de révision adaptés pour la correction de leurs écrits.
- évaluer le degré d'interactivité avec leur destinataire au moment de la révision/réécriture.
- estimer le taux d'amélioration des écrits.

### **III.1. Premier corpus : enquête par questionnaire**

Afin de perfectionner, d'augmenter la concision et la précision de notre questionnaire, nous l'avons testé auprès de nos collègues au lycée. Quelques modifications ont été apportées en fonction des "non-réponses", difficultés et hésitations observées lors de la passation du pré-questionnaire.

Il est évident qu'un questionnaire mal conçu peu compréhensible, trop vague, n'obtiendrait qu'un faible taux de retour et produirait des réponses peu exploitables. Ainsi, nous avons retravaillé notre outil en associant clarté dans la présentation, la formulation et le vocabulaire tout en l'adaptant toujours à notre problématique et aux hypothèses de notre recherche.

#### **III.1.1. Organisation du questionnaire:**

Le questionnaire (cf. Annexe, p.191-194) est destiné à vingt enseignants du cycle secondaire. Il est composé de dix-huit questions équitablement réparties en questions fermées et ouvertes pour éviter les effets pervers que peut engendrer une liste de questions uniformes. Une logique dans leur enchaînement est préservée afin de faciliter le cheminement du répondant. Celui-ci doit pouvoir suivre, plus ou moins, le raisonnement de l'enquêteur.

Le questionnaire débute par cinq questions d'identification relatives aux caractéristiques des individus (sexe, âge, ancienneté) et aux principales conditions de leur enseignement (volume horaire, nombre de classes attribuées).

Les quatre questions qui suivent, portant sur leurs représentations du savoir-écrire et des difficultés qu'il entraîne à leurs élèves ainsi que la méthode préconisée pour la pratique de la production écrite en classe.

Les questions clés sont positionnées vers le milieu du questionnaire, en troisième position (de 10 à 15). Elles portent sur les différentes mesures prises lors de l'élaboration d'un écrit à ses différentes étapes (planification, mise en texte, révision), ainsi que le degré de la mise en atelier du concept de réécriture dans le cadre de la refonte du système éducatif en Algérie.

Le questionnaire s'achève par trois questions cruciales abordant la thématique centrale de notre étude : l'enseignement de la production écrite dans un cadre social en tenant en compte l'appartenance socioculturelle du destinataire lors de la révision /réécriture du premier jet.

Les questions ouvertes enrichissent l'éventail des propositions et évitent des omissions involontaires de la part de l'enquêteur. Cette liberté d'expression facilite la mobilisation des idées chez le sondé et confronte notre étude à de nouvelles perspectives inattendues.

### **III.1.2. Passation du questionnaire :**

Nous avons distribué notre questionnaire aux enseignements lors d'un séminaire organisé par l'inspecteur de la circonscription de la willaya de Khenchela. Notre ambition consiste à solliciter les enquêtés à répondre de façon objective et rapide à notre questionnaire en veillant à ce que les réponses ne soient pas redondantes ou ambiguës.

### **III.1.3. Traitement des réponses :**

Seize réponses nous sont parvenues et tous les questionnaires ont été correctement renseignés à l'exception des deux dernières questions dont le décodage a été, parfois, mal compris.

### **III.2. Deuxième corpus : description de l'expérimentation.**

Réviser et réécrire sont des éléments constitutifs de l'acte d'écrire. Or, nous nous sommes aperçue, en lisant et analysant les données de notre premier corpus que ces deux opérations: réviser un texte et éventuellement le réécrire qui doivent être courantes en production écrite, étaient insuffisamment pratiqués dans nos classes.

De plus, tout au long de notre pratique d'enseignement, nous avons pu constater que les copies de nos élèves ne montraient pas souvent des traces de réécriture. Ainsi, nous ne pouvons qu'adhérer à la conclusion avancée par S, Plane : « *Réviser et réécrire [...] nécessitent des apprentissages spécifiques qui ne peuvent consister ni en de simples injonctions ni en la présentation d'exemples.* » (Plane, op. cit., p. 54)

Il faudrait amener les apprenants d'une langue étrangère à percevoir les erreurs qui sont inévitables même pour des apprenants natifs, qu'elles ne sont pas un handicap. Il semble même qu'elles constituent un stade essentiel dans l'amélioration des écrits. Comme le souligne D. Gaonac'h: « *Leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreur est ainsi un mode fondamental d'apprentissage.* » (D. Gaonac'h, 1991, p.124)

En effet, quand on assigne des enjeux extra- scolaires à la production écrite, la consigne fait sortir l'écriture d'un simple projet d'une rédaction évaluée par l'enseignant pour l'inscrire dans une perspective d'écriture destinée à être lu par des destinataires qui ne savent rien de la situation de production à l'écrit. De ce fait, le simple fait de fixer à un texte un enjeu et un public bien déterminé invite les scripteurs à s'interroger sur les caractéristiques du destinataire et sur la manière idoine de présenter ce qu'ils veulent dire à travers les mesures suivantes:

- choix des éléments proprement discursifs adaptés à la situation : lexique (mots du scripteur, du lecteur, champ lexical désigné)
- choix des exemples et des arguments à développer ainsi que la disposition la plus adéquate pour convaincre.

Notre ambition est donc de parvenir par le biais de la multiplication de situations de communication authentique à articuler l'apprentissage de l'écriture sur la fonction sociale de celle-ci. Ainsi, Christine Barré De Miniac explique que : « *L'école est considérée et analysée comme un contexte social particulier auquel l'élève adaptera d'autant mieux ses écrits qu'il en aura analysé les exigences.* » (Barré De Miniac, *ibid.*, p.114)

### **III.2.1. Expérimentation au lycée :**

#### **III.2.1.1. Terrain d'étude et participants à la recherche:**

Après avoir formulé une demande auprès de Mme la directrice, nous avons pu obtenir l'accord pour accéder au lieu de notre expérimentation : lycée Med Bouzaher situé dans la ville de Khenchela.

La taille de l'échantillon a été fixée à 18 élèves âgés entre 17 et 18 ans. Ce nombre s'avère insuffisant résultant d'une part d'une qualité honorable de la population cible qui devrait comprendre des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire n'ayant pas redoublé une année d'étude. Ils sont des élèves qui ne reflètent pas réellement les finalités escomptées de la réforme qu'a subit le système éducatif algérien<sup>11</sup>.

D'autre part, il convient de signaler la non-participation de trois élèves inscrits dans cette classe de 3<sup>ème</sup> année Lettres et Philosophie. À vrai dire, ils se montraient involontaires et privés de toute confiance pour s'engager dans une activité de production écrite depuis leur scolarité.

---

<sup>11</sup> Les établissements secondaires recevront pratiquement les élèves formés dans le cadre de la reconstitution du système éducatif à ces deux paliers primaire et moyen en 2012. Ce qui justifie la discordance entre ces nouveaux programmes et les pré-requis de nos participants à la recherche.

Le choix de la troisième année secondaire repose sur plusieurs critères :

- c'est une année qui est le plus près du cursus universitaire.
- c'est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages et de préparer l'apprenant à l'examen du baccalauréat où les épreuves sont totalement écrites.
- c'est une année où l'élève est tenu à la fréquentation obligatoire toute l'année.

### **III.2.1.2. Déroulement des séances:**

Pour conduire notre groupe expérimental à prendre conscience de l'importance de réécrire, c'est-à-dire retravailler son premier jet et à acquérir ainsi une pratique authentique d'écriture réfléchie permettant de produire des textes de meilleure qualité et dans diverses situations de communication. Il nous semble approprié de mener une séquence de douze séances s'écarter du programme institutionnel, mais s'articulant autour des mêmes intentions pédagogiques qui ne peuvent se dissocier des finalités du système éducatif.

En effet, il s'agit de mettre en œuvre un dispositif qui serait bien évidemment centré sur l'observation et l'analyse comparative des représentations des apprenants avant et après une confrontation de ceux-ci aux multiples situations de communication lors de la réécriture de leur première version. Autrement dit, la mise en place d'une situation de communication authentique permet-elle à l'apprenant d'apporter des modifications à son texte du premier jet sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique ? Tel est le questionnement qui sous-tend le dispositif expérimental que nous allons investiguer avec les participants à cette recherche.

Rappelons que notre hypothèse découle fort logiquement de notre problématique qu'elle vise à élucider. Elle est l'aboutissement d'un va-et-vient fécond entre nos lectures théoriques et nos observations faites au terrain durant notre pratique d'enseignement. Elle subordonne l'amélioration des textes écrits en premier jet aussi bien sur le plan sémantique que sur le plan formel au moment de la révision à l'introduction d'une dimension interactive "scripteur-lecteur" en transposant les travaux de production écrite



dans un cadre extra-scolaire. Cette hypothèse générale se subdivise en trois sous-hypothèses explorant trois points conceptuels qui la constituent :

- Les scripteurs améliorent leurs écrits s'ils se mettent dans une situation de communication authentique.
- Les scripteurs produisent des textes de meilleure qualité s'ils les révisent en s'adressant à un lecteur non familier et connu par son statut socio-culturel.
- Les scripteurs universitaires « experts » apportent plus de modifications significatives à leurs écrits que les scripteurs lycéens « novices ».

### III.2.1.3 Représentation tabulaire : Déroulement des séances

Tableau n°:2

Séances	Objectifs	Supports	Contenus
Séance 1: Le 18/09/07 40 mn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du projet : objectifs et consignes.</li> <li>- Planifier le travail</li> <li>- Établir les dates de rencontres.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitution des groupes et mise en place.</li> <li>- Fiche de renseignements remplie en classe.</li> </ul>
Séance 2: Le 19/09/07 1h 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les paramètres d'une situation de communication.</li> <li>- Approche de l'argumentation.</li> <li>- Prendre conscience de la présence de l'argumentation dans la vie quotidienne.</li> </ul>	Un manifeste	<p>Exercice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser un manifeste à visée argumentative.</li> <li>- Identifier les participants à la communication.</li> <li>- Repérer les arguments utilisés.</li> </ul>
Séance 3: Le 23/09/07 1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche du thème : lecture de textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Article de presse : "Sofa potatoes", d'après C de Lombard.</li> <li>- La télévision dévoreuse d'enfants, d'après Robert Solé, Le Monde.</li> <li>- Pour et contre la parabole, d'après M. Hadadou, l'Horizon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rappel des caractéristiques du texte argumentatif.</li> <li>- Proposition de lectures cursives autour du thème.</li> </ul>
Séance 4: Le 24/09/07 1 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Débat oral sur la télévision :</li> <li>- prendre la parole en classe.</li> <li>- questionner ses camarades ou l'enseignant pour avoir une information ou pour dire son accord/désaccord.</li> </ul>	Débat	<p>Sujet du débat :</p> <p>Expliquez ce qui vous plaît ou vous déplaît à la TV.</p>

Séance 5: Le 30/09/07 1h 30	-Définir ce qui est un argument. - Savoir repérer les exemples. -Distinguer argument et contre argument.	Exercices	Exercice1 : argument pour / argument contre / non argument. Exercice2-3 : argument et exemple.
Séance 6: Le 01/10/07 1h30	- Enchaîner des arguments et des exemples en utilisant des mots de liaison - Savoir reconstituer un texte, après avoir retrouvé sa construction logique	Exercices -"La ceinture de sécurité".D'après, M. Pinchon, le Monde.	Exercice1 : valeur argumentative des mots de liaison. Exercice2 : texte lacunaire à compléter. Exercice3 : la reconstitution. Exercice4 : classement des mots de liaison.
Séance 7: Le 02/10/07 1h30	- Etude d'un texte argumentatif - Identifier des situations argumentatives. - Etablir le circuit argumentatif.	- "La ceinture de sécurité".D'après, M.pinchon, le Monde.  -"Faut-il aimer le TGV ?" D'après, François Reynaert, <i>Libération</i> , 27 septembre1991.	- Lecture de textes. -Analyse et réponse aux questions proposées.
Séance 8: Le 07/10/07 1h20	-Définir ce qui est un savoir- écrire dans un processus rédactionnel. - Inciter les apprenants à faire nécessairement un brouillon pour toute production écrite.	-Lecture d'un document intitulé : les différentes étapes de la production écrite. - Production écrite.	- Rédiger un texte argumentatif en poursuivant les différentes phases de l'écriture.
Séance 9: Le 08/10/07 1h30	- Savoir réviser un écrit. - Présenter les différentes stratégies de réécriture : l'ajout / le remplacement / la suppression / le déplacement	Exercices	- Exercice1 : relisez les phrases suivantes et y apportez les corrections nécessaires. - Exercice2 : réécriture d'un texte.

---

Séance10: Le 09/10/07 1h	- Retravailler ensemble un brouillon élaboré par un élève. - Rendre les apprenants en difficultés capables et conscients de la nécessité de retravailler leurs écrits.	Texte d'un élève	Réécriture du texte
Séance11: Le 15/10/07 1h30	- Lancer les apprenants dans le projet de la recherche. - Rédiger un texte argumentatif.	Ecriture	Première phase : production écrite du 1 <sup>er</sup> jet.
Séance12 : Le 18/10/07 1h	- Réviser / réécrire son texte en fonction d'un destinataire déterminé. - Améliorer sa production à partir d'une auto-correction.	Révision et réécriture	Deuxième phase : révision et réécriture du texte déjà écrit en fonction de destinataires définis.

Ecrire et réécrire sont deux activités complexes qui nécessitent la mobilisation de plusieurs ressources cognitives et pratiques. Afin que le travail d'écriture et de réécriture demeure un moment d'apprentissage, Sylvie Plane (1994) insiste sur la nécessité de mettre en place, en complément des activités d'expression consacrées à la rédaction et des activités de structuration linguistique.

De plus l'arrivée des nouvelles réformes de l'éducation à l'échelle internationale amènera sans aucun doute les enseignants à être des enseignants facilitateurs:

- ✓ qui tiennent compte des acquis des élèves et qui les aident à se les rappeler
- ✓ qui soutiennent les élèves tout au long de l'exécution des tâches demandées.
- ✓ qui favorisent l'interaction des apprenants.
- ✓ qui prévoient des moments de structuration des connaissances, des habiletés et des capacités acquises.
- ✓ qui donnent aux élèves des occasions de réutiliser les compétences acquises dans d'autres contextes.

- ✓ qui privilégient le plus souvent possibles une évaluation enchâssée dans l'apprentissage et qui font participer les élèves à leur propre évaluation. (**Luce, Brossard, 1999, p.21**)

Partant ainsi du même principe, une série d'activités spécifiques relatives à l'étude de l'argumentation, les stratégies de réécriture, a été proposée au sein de chaque séance. Les activités sont décrites ci-dessous :

### **Séance 1**

**Durée : 40 mn**

#### **Objectifs :**

- Présentation de l'expérience à la quelle les apprenants sont invités à participer
- Planifier le travail et fixer des dates de rencontre.

#### **Commentaire :**

À partir d'une discussion avec l'ensemble du groupe, nous avons pu constater que les élèves choisis obtiennent majoritairement des notes moyennes aux devoirs portant sur des textes argumentatifs. Certains ne parviennent pas à entrer dans ce type de textes confondant surtout thème et thèse, arguments et exemples.

Il nous semble judicieux que les participants concernés aient besoin de méthodes de travail, de lecture, d'analyse de textes. Ils ont besoin parallèlement de donner sens à l'étude du texte argumentatif et de la relier à leur vie quotidienne.

Afin de susciter l'interaction entre les apprenants et pour qu'ils participent tous activement aux tâches fixées, nous avons procédé à former trois sous-groupes .Cela favorisera une mutation de connaissance et un partage d'habilités. Les élèves ont été invités par la suite à remplir une fiche de renseignements (cf. Annexe, p.259) qui met en lumière le nom et le prénom du participant, son âge, son groupe et son établissement scolaire.

## **Séance 2**

**Durée : 1h 30**

**Support** : un manifeste, [En ligne] sur l'adresse URL : [www.collectif-anti-télé.com](http://www.collectif-anti-télé.com)

Texte cité dans « Taxi ! Méthode de français 2 », Hachette, Paris, 2004, p.96.

### **Objectifs :**

- Identifier les paramètres d'une situation de communication.
- Prendre conscience de la présence de l'argumentation dans la vie quotidienne.

### **Commentaire:**

Nous avons choisi de faire travailler les trois sous-groupes autour d'une table pour instaurer un climat d'échange et de collaboration, disposition appréciée par les élèves.

En effet, le document proposé invite les apprenants à :

- identifier les paramètres de la situation de communication (Qui parle ? À qui s'adresse-t-il ? Dans quelle intention?)
- trouver le type de document dans lequel pourrait figurer ces phrases.

L'étape suivante consiste à lire individuellement le contenu du document (cf. Annexe2 p.195), activité à travers laquelle, chacun doit souligner les mots appartenant au champ lexical de « négativité ». La troisième étape consiste à identifier la nature des phrases citées et, puis à déterminer la position du destinataire vis-à-vis de la thèse soulevée. La dernière étape doit permettre aux apprenants de proposer une série d'arguments personnels qui réfutent l'opinion de l'énonciateur.

À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit:

- Les élèves ont été confrontés à une difficulté véritable qui tient à mettre en relation ces phrases avec leur destinataire citant les réponses suivantes (l'auteur R. Menand, les parents, les internautes, le professeur). En revanche, il était facile d'identifier les autres paramètres de la situation de communication (Destinataire : téléspectateurs, Objet: inconvénients de la

télévision, Objectif : inciter les téléspectateurs à se débarrasser de leurs postes de télé).

- En se renseignant sur le type de documents dans lequel pourrait figurer ces phrases, la réponse retenue était une publicité.
- Après avoir lu le contenu, la majorité des apprenants a réussi à relever le vocabulaire relatif à l'idée de négativité (paresse, agression, sexe, violence, danger, médiocrité ...etc.).
- Ainsi, ils ont bien saisi que les phrases citées sont des arguments, portant sur les inconvénients que peuvent apporter les programmes télévisés. Il était évident d'affirmer que le destinataire est entièrement contre la télé.
- Enfin, chaque groupe a bien conçu l'objectif de cette séance, en se préparant à formuler par écrit une série de phrases qui tentent de réhabiliter l'image de la télé dans la vie quotidienne.



### **Séance 3**

**Durée : 1h 30**

**Supports :** articles de presse.

- " Sofa potatoes " de C. de Lombard.
- " La télévision dévoreuse d'enfants " de Robert Solé, le Monde
- " Pour on contre la parabole de M. Hadadou, l'Horizon

#### **Objectifs :**

- Reconnaître qu'il vaut mieux lire pour mieux écrire.
- Apprendre le champ lexical relatif à la thématique fixée.
- Exploiter les informations relatives au thème pour émettre des hypothèses sur sa fonction (argumentative, narrative, explicative).

#### **Commentaire :**

Partant du principe que l'écrit s'apprend corrélativement avec la lecture, nous avons jugé nécessaire de proposer aux apprenants une série de textes à lire qui s'articulent autour de notre sujet de rédaction. En effet, il existe un lien privilégié entre la lecture et la compétence scripturale car la lecture de textes littéraires ou courants constitue régulièrement l'assise ou le point de départ de l'écriture ou la communication orale de l'élève.

Il nous semble que la mise en place de cette lecture va permettre aux élèves d'avoir accès à une quantité d'informations, à des éléments lexicaux qui se rapportent au thème. L'important est donc de déceler les petites étincelles d'intérêt vis-à-vis de la lecture chez les participants, pour se rendre compte que savoir lire et écrire, sont deux conditions essentielles pour réussir dans la vie actuelle. Il est clair qu'il existe une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire, c'est dans cet ensemble que ces deux compétences se développent.

#### **Séance 4**

**Durée : 1h**

#### **Objectifs :**

- Savoir se positionner en tant que locuteur et auditeur.
- Prendre la parole en classe.
- Savoir défendre son point de vue pour convaincre son destinataire.
- Savoir questionner ses camarades.

#### **Commentaire :**

Après avoir expliqué aux élèves l'objectif de cette séance et lancé le sujet du débat: « Expliquez ce qui vous plaît et ce qui vous déplaît à la télévision », nous avons observé que leur engouement pour notre sujet est tel (nous en sommes ravie) qu'ils ont décidé de faire dérouler la séance à leur propre manière.

En effet, les trois groupes ont mis par écrit un inventaire de questions qui ont été posées communément à tour de rôle à chacun des groupes. Au cours de la discussion, nous avons noté les propos récurrents sur le tableau tels que (*« Je passe la majorité de mon temps libre à regarder les vidéo-clips car je peux gagner plusieurs choses : j'écoute de la musique, je regarde des belles images et j'aurai une idée sur la mode. »*, *« J'aime les feuilletons sociaux comme " Sara " " Les enfants de la rue " car il racontent la réalité dans le monde arabe. »*, *« Moi, je préfère les jeux surtout car il nous offrent des informations culturelles »*, *« Je n'aime pas les programmes de sport , mais j'ai un goût pour les programmes françaises parce que ma mère est une enseignante de français et c'est le goût de toute la famille »*, *« J'aime les programmes de notre religion surtout de la chaîne " IKraa " " Elaafassi T.V " parce que il y a des choses utiles pour notre vie »*, *« Je n'aime pas les filmes étrangers parce que je ne peux pas voir ça entre ma famille »*.

Il convient de noter que cette trace écrite n'a été conservée ni dans les cahiers des apprenants, ni au tableau.

Afin de générer leur motivation, nous avons invité les trois groupes à désigner un rapporteur, censé mobiliser dans l'ensemble des interventions de ces camarades pour nous rapporter par écrit ce qu'ils aiment ou non à la T.V. Il nous paraissait, en effet, important de lancer rapidement les participants dans l'écriture, et de leur demander de produire ce qui a été présenté à l'oral afin d'évaluer leurs attitudes face à l'écrit et les difficultés qui s'y apportent. Ceci-ci nous a conduit à noter ce qui suit :

- Outre qu'ils se sentent moins seuls et donc plus rassurés, les apprenants peuvent mettre en commun leurs ressources et leurs connaissances en matière d'écrits. Ils s'entraident pour trouver des idées et discuter leur projet d'écriture : répondant aux questions et aux objections de leurs camarades, confrontant leurs propositions. Ils associent leurs efforts pour chercher les mots dont ils se souviennent mal. Enfin, matériellement, ils se relaient dans l'acte graphique (le stylo change parfois de main à chaque idée ou presque).
- Lorsqu'ils écrivent, les apprenants sont embarrassés par les mots qu'ils ne connaissent pas et très soucieux de ne pas faire des fautes d'orthographe : ils sollicitent souvent l'aide de l'enseignante et réclament aussi son avis sur leur texte au cours même de son élaboration.
- Dans leurs écrits, les trois groupes, outre les erreurs orthographiques, semblent ne pas maîtriser la segmentation d'un écrit en phrases, bien qu'ils se soient efforcés de respecter la ponctuation forte (majuscules, point).
- Il s'agit surtout d'écrits oralisés majoritairement courts (entre 12 et 15 lignes). Nous nous sommes rendue compte que certains éléments figurant à l'oral n'ont pas été évoqués à l'écrit. Au moment d'écrire, trop d'idées que l'on avait en tête peuvent être oubliées, ainsi les apprenants ont déduit immédiatement que pour réussir à mettre par écrit leurs idées initiales, il faudrait faire un plan.
- Comme dans les ateliers d'écriture, le temps est limité, condition d'autant plus que deux groupes se résignent mal à terminer leur rédaction. C'est donc

impérativement qu'une fois le temps écoulé (ici trente minutes), ils cessent d'écrire.

**Groupe1 :**

La télévision est un moyen de communication très utilisé dans le monde moderne car elle représente une moyenne de loisirs.

On peut diviser le rôle de la télévision en deux points :

On peut trouver des bonnes choses dans les émissions de culture comme les jeux de divertissement et les débats ouvertes sur plusieurs chaînes. On regarde qu'il y a aussi des programmes pour les enfants comme la chaîne de Sapce toon et les autres pour distraire comme Rotana et dream.

On peut voir des films de violence et de sexe qui sont contre notre religion et tradition. On n'aime pas aussi les documentaires de guerres comme exemple, la prison de Guantanamo et Abughrib.

**Groupe2 :**

La télévision est un outil de communication qui relie le monde par différents chaînes et le problème posé est " est ce que nous plaçons ou déplaçons la T.V ?"

- Nous aimons beaucoup la TV puisque elle nous amuse et nous éduque en même temps, nous regardons les jeux comme " qui gagne le million " sur MBC, et nous adorons les feuilletons sociaux par exemple "Coeur de femme " sur la chaîne Libra T.V, puisqu'il se traite des sujets de la réalité aussi les dessins animés comme "Tom et Jerry " car il nous fait rire et les émissions de notre religion comme la chaîne de "Ikraa" parce qu'il y a des choses intéressantes.
- Contrairement nous détestons les films de sexe

**Groupe 3 :**

C'est l'époque de la technologie développée, notamment les satellites et nous voyons que la TV est devenue un moyen nécessaire dans notre vie grâce à ces émissions variées dans tous les canaux.

En effet, il semble que la T.V a plusieurs émissions bénéfiques et chacun a son goût. d'une part je trouve que la T.V contient des chaînes religieuses, d'autre part je vois que c'est un moyen de distraire comme les feuilletons historiques, Sketchs ....etc. mais je n'aime pas le journal parce que c'est toujours la même chose dans tous les chaînes et les films européens qui présente des mauvaises images et on ne peut pas voir tout ça avec la famille.

Enfin : j'aime regarder les vidéoclips si j'ai le temps

## Séance 5

**Durée : 1h 30**

**Support : Exercices**

**Objectifs :**

- Repérer les éléments constitutifs d'un texte argumentatif.
- Définir ce qui est un argument.
- Savoir repérer les exemples.
- Distinguer argument et contre argument.

**Commentaire :**

Au lycée, les élèves ne possèdent que des savoirs limités quant aux caractéristiques du texte argumentatif, l'essentiel de leurs connaissances résident dans des termes basiques relatifs au circuit de l'argumentation (thèse, antithèse, arguments, exemple, verbes d'opinion, partisan, détracteur).

Une question concernant la destination du texte, une fois celui-ci réalisé : faut-il qu'il ne soit pas destiné à personne en particulier, caractérisée par son idéologie, ses croyances et ses attentes ? La finalité de tout enseignement/apprentissage de la production écrite est dépendante de son insertion dans un contexte de communication authentique. C'est ainsi que souligne le groupe EVA : « *Toute production écrite est traitée comme un acte de communication entre l'auteur d'un écrit et son ou ses destinataires, acte de communication qui détermine les caractéristiques de cet écrit.* » (EVA 1991,13. Cité par T. Soubrié, 2001, p.56)

À ce sujet, nous nous sommes montrée vigilante car des termes qui paraissent banals peuvent poser des problèmes aux apprenants. Ainsi, nous leurs avons demandé de bien cerner l'objectif de tout texte argumentatif (autrement dit quel est le souci optimal de l'auteur en produisant son texte ?)

Les trois groupes ont déduit qu'il s'agit bien évidemment de convaincre l'autre, le lecteur que nous avons appelé antérieurement "un destinataire". Alors que faut-il faire pour que ce destinataire soit convaincu de sorte qu'il pourrait partager l'avis de l'auteur ? À cette question, nous avons été d'emblée surprise par les réponses des élèves qui semblent bien ancrés dans notre étude d'une séance à une autre.

Les trois groupes ont fait la remarque suivante : l'auteur doit connaître préalablement son destinataire et disposer son argumentation en fonction de ce qu'il sait de son caractère, de son âge et de son niveau. Au vu de cette intervention, nous avons décidé d'impliquer les apprenants davantage dans cette optique quelque soit le type d'activités proposées.

Trois activités ont été consacrées à cette séance qui s'articulent autour de la distinction entre ce qui est un argument, un contre argument et un exemple.

#### **Première activité :**

À partir de la thèse suivante : " Le problème des courses automobiles à travers le continent africain doit être revu", (cf. Annexe, p. 199), une série d'arguments a été présentée aux élèves qui sont appelés à les lire attentivement de manière à ce qu'ils puissent les classer dans un tableau mettant en valeur les arguments "pour", les arguments "contre" et les non arguments. Ces derniers regroupent toute idée non orientée, par rapport à la thèse que l'on défend ou on combat.

En effet, les arguments présentés dans le tableau ont été expliqués, mais nous n'avons fait aucune remarque aux élèves sur la nature de la thèse avancée par l'auteur. Ainsi, deux groupes, seulement, se sont montrés extrêmement précautionneux dans l'analyse de notre thèse portant sur un constat négatif qui suscite la mobilisation de toute réalité négative pour s'en défendre. En revanche, il était facile pour les trois groupes de repérer les non arguments qui figurent dans le tableau.

**Les deux dernières activités :** permettant aux élèves de savoir distinguer entre un argument et son exemple pour souligner la nécessité d'associer ces deux éléments dans un écrit argumentatif. Dans un second temps, elles les invitent à classer les arguments étayant et réfutant la thèse avancée. Enfin, elles offrent aux élèves des moyens linguistiques appropriées pour les introduire dans un texte argumentatif. Les apprenants ont pu détecter les couples qui restent et les classer dans le tableau selon qu'ils défendent ou réfutent la thèse de Michel Tournier.

Enfin, les trois groupes ont fait des progrès en rapidité de repérage des exemples et les expressions qui les introduisent. De ce fait, ils se sont efforcés d'élargir la liste en trouvant d'autres introducteurs d'exemples.



### **Séance 6**

**Durée : 1h 30**

#### **Objectifs:**

- Savoir enchaîner des arguments et des exemples en utilisant des mots de liaison.
- Savoir reconstituer un texte, après avoir retrouvé sa construction logique.

#### **Commentaire :**

Durant cette séance, le travail est centré particulièrement sur les liens logiques (cf. Annexe, p. 201-204), ainsi que leur valeur argumentative et sur la reconstitution d'un texte argumentatif à partir de connecteurs logiques.

Pour le premier exercice, les connaissances mobilisées sont donc essentiellement d'ordre linguistique (syntaxe, lexique). Nous avons souhaité attirer graduellement l'attention des apprenants sur la nécessité d'employer ces mots logiques pour savoir structurer ultérieurement leurs écrits.

Dans un second temps, nous avons proposé aux élèves un texte lacunaire de type argumentatif. L'objectif de cette tâche est de leur faire approprier un vocabulaire spécifique relatif à l'argumentation ainsi que son organisation.

La troisième activité porte sur la reconstitution d'un texte de Chateaubriand. Les élèves doivent encadrer les mots de liaison, puis remettre les phrases à l'ordre et recopier le texte reconstruit.

Enfin, la dernière activité consiste à inventorier dans un tableau tous les mots de liaison qui servent à introduire les arguments dans un texte.

### **Séance 7**

**Durée : 1h 30**

**Support : La ceinture de sécurité. D'après M. Pinchon, le Monde.**

#### **Objectifs:**

- Identifier des situations argumentatives.
- Ressortir les arguments présentés dans le texte et les articulations logiques.
- Etablir le circuit argumentatif du texte.

#### **Commentaire :**

Il s'agit d'un travail individuel, cette fois, sur un article paru dans le Monde (cf. Annexe, p. 204), traitant les avantages et les inconvénients de la ceinture de sécurité. L'étude de ce texte nous a permis de noter ce qui suit:

- Les apprenants ont fait de progrès considérables : suite à une lecture silencieuse du texte, il était facile d'encadrer les liens logiques, souligner les idées importantes et dégager les différentes parties du texte.
- En se renseignant sur la position de l'auteur, une question est traitée de manière collective : "Quel est l'avis de l'auteur dans ce texte ?" Chaque groupe doit préparer rapidement une réponse au brouillon, puis intervenir oralement en justifiant sa réponse et en se référant toujours au texte.

### **Séance 8**

**Durée : 1h 30**

**Support: Document intitulé : les différentes étapes de la production écrite.**

#### **Objectifs :**

- Définir ce qui est un savoir-écrire dans un processus rédactionnel.
- Découvrir les différentes étapes aboutissant à la rédaction d'un texte.
- Inciter les apprenants à faire nécessairement un brouillon pour toute production écrite.
- Rédiger un texte argumentatif en respectant les différentes phases de l'écriture.
- Développer chez l'apprenant le souci de devenir le premier lecteur de son texte pour y apporter des améliorations.

#### **Commentaire :**

Dans son introduction à l'ouvrage " Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, C. Barré-De Miniac écrit que : « *La didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture* » (C. Barré- De Miniac, *ibid.*, p.15)

Il est nécessaire que cette construction commence avec la lecture des textes en devenir qu'élaborent les élèves en train d'écrire: une lecture exigeante, au sens d'attention construite du devenir du texte, à ses améliorations potentielles et aux conditions de leur efficience.

Notre ambition est de démystifier l'écrit aux regards des apprenants en leurs offrant des moyens susceptibles à les aider à mieux écrire. Ainsi, nous avons mis à la disposition des participants un document consacré à l'explication des différents processus mobilisés dans une activité d'écriture (cf. Annexe, p. 205-206).

Enfin, nous avons choisi d'impliquer les apprenants dans une activité de rédaction, sa consigne est la suivante : « À l'ère de la technologie, l'utilisation de l'Internet par les adolescents donne lieu à plusieurs controverses entre ses partisans et

ses opposants. Que pensez-vous ? ». L'objectif principal est de vérifier la mise en œuvre des trois composantes du processus rédactionnel. On voulait donc rendre les apprenants capables de :

- mener de bout en bout un acte d'écriture jusqu'à la production d'un texte fini et lisible par les autres.
- améliorer leur autonomie dans la production d'écrits et dans leurs corrections: apprendre aux élèves à produire eux-mêmes des écrits en autonomie complète aux différents moments du processus rédactionnel ; apprendre à ces participants à s'auto-corriger en rapportant à leurs textes un regard critique.

Au cours de cette séance, nous avons remarqué ce qui suit :

- Après avoir lu minutieusement le sujet, chacun a commencé à rassembler ses idées initiales et de les noter au brouillon.
- Toutefois, il faut reconnaître que certains élèves ont trouvé des difficultés considérables à développer leurs idées. Nous avons escompté des productions écrites de dix lignes en moyenne.
- Autant que la peur des fautes d'orthographe, certains apprenants ont la phobie des ratures : ils voulaient blanchir plutôt que rayer ; ils voulaient tout recopier sur une nouvelle feuille plutôt que d'ajouter en marge ou entre les lignes un ensemble de mots ou une phrase qui manquent. Ainsi, nous avons voulu leur initier au brouillon et leur apprendre la différence entre un premier jet, que l'on rature, et le texte définitif, lisible, mise en page et beau à voir.
- Une fois, les élèves ont fini de réviser leur brouillon, nous leur avons fait travailler en groupes pour qu'ils ne soient pas confrontés à leurs seuls copies, selon le dispositif proposé par Yves Reuter : « *Chaque texte est évalué par plusieurs auteurs- scripteurs (ou groupe de scripteurs) qui indiquent par écrit si, globalement, puis localement, le texte leur semble lisible (compréhensible) et intéressant (en expliquant pourquoi) ; qui précisent quelle dimension ou quel passage leur ont le mieux et le moins*

*plu et pourquoi ; qui proposent une seule modification possible avec une justification.* » (Reuter, op, cit., 2002, p.177) Il s'agit donc pour les scripteurs lecteurs de conseiller d'autres scripteurs en s'appuyant toujours sur des critères définis au cours des séances précédentes. Ce travail de groupe semble intéressant et fructueux, puisque l'élève prend en général un certain recul par rapport à son texte, et c'est sur les conseils de ses camarades qu'il choisit ou non d'apporter dans sa réécriture les modifications recommandées.

- Il convient de souligner que certains élèves lecteurs ont abandonné bien vite la lecture de quelques textes, face à la difficulté qu'ils éprouvaient à les déchiffrer. En effet, certains brouillons ne sont pas très lisibles. Ainsi, ce travail mené en groupe, nous a permis de concevoir leurs propres stratégies de réécriture qui semblent déjà acquises dans leur langue maternelle. Reste à nous de les conceptualiser dans une séance ultérieure.
- Faute de temps, certains élèves n'ont pas pu achever la révision/réécriture de leur brouillon. C'est peut-être une surcharge cognitive bien que certains scripteurs n'aient pas retravaillé leur brouillon, considérant qu'ils avaient déjà effectué un grand effort en écrivant leur premier jet.
- Nous avons donc ramassé ces brouillons en concluant que ce travail mis en œuvre a été bénéfique à deux niveaux : il a permis aux apprenants de retravailler leur brouillon et en second lieu, il les a conduit à prendre pour la première fois la décision de réviser/corriger un texte écrit par un autre scripteur.

### **Séance 9**

**Durée : 1h 30**

#### **Objectifs :**

- Inciter les apprenants à retravailler ce qu'ils ont déjà écrit.
- Initier les apprenants aux différentes stratégies de réécriture.
- Instaurer de nouvelles attitudes conduisant les scripteurs à faire des retours permanents tout au long de l'élaboration de leurs écrits.

#### **Commentaire :**

À partir de ce que nous avons observé au cours de la séance précédente, nous avons choisi de consacrer entièrement cette séance à l'observation et à l'analyse de différentes stratégies de réécriture mises en oeuvre dans un écrit scolaire en vue de l'améliorer (cf. Annexe, p. 207-209).

En effet, quand on passe du brouillon au propre, cela n'implique pas seulement des corrections portant sur de petites unités (ponctuation, orthographe). Or nos élèves doivent de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles significatifs (phrases, groupes de phrases, paragraphes).

En revanche, la difficulté majeure de nos élèves réside dans l'attitude qu'ils adoptent face à leurs propres écrits, et qui se caractérise par une absence du regard critique porté sur le texte déjà écrit : « *Comment les élèves pourraient-ils progresser s'ils ne savent pas ce qu'il faut améliorer et ce qui est satisfaisant dans leurs productions ?* » (Plane, op, cit., p.155). Telle est la question qui s'est imposée à ce stade de réflexion.

Ainsi, le rôle de l'enseignant ne devrait pas être de montrer à chaque scripteur ses erreurs et ses incorrections, mais bien plutôt de rendre les stratégies de révision et de réécriture à la fois spontanées et opératoires car selon Mas : « *Indiquer aux élèves les éléments de leur écrit qui doivent être réécrits [...] enlève à l'activité une grande partie de sa valeur d'apprentissage* ». (Mas, 1996, p.56)

À cet égard, nous avons jugé judicieux de faire apprendre à notre groupe expérimental les différentes opérations de révision/réécriture qu'il faut nécessairement emprunter pour effectuer un véritable retravail du brouillon.

En effet, nous avons pu constater au cours de la séance précédente qu'en relisant leurs brouillons, certains élèves ont pratiqué, avec plus d'aisance, une activité de réécriture faisant appel à plusieurs mécanismes (suppression, remplacement, ajout). D'autres nous ont fait la remarque suivante : faire un brouillon, c'est déjà gaspiller une feuille et encore du temps pour une production écrite qui ne se fait qu'en quarante-cinq minutes). Ce qui explique l'effet provoqué par leurs écrits qui, à la première lecture, donnent l'impression de ne pas être achevés, de n'être qu'un premier jet qui nécessite de multiples corrections.

Les brouillons ont été consultés, mais aucune observation n'y a été portée. La réaction des élèves lors de la restitution de leurs brouillons a été surprenante :

- « Pourquoi avez-vous ramassé les brouillons si vous ne les avez pas corrigés ? »
- « A quoi nous aura servi de faire un brouillon puisque vous ne les corrigez pas ? »

Ces interrogations nous ont permis de noter ce qui suit :

- Manque de recul de la part des élèves par rapport à leurs propres écrits.
- Manque d'autonomie dans l'activité scripturale : les élèves auraient modifié leurs brouillons si le professeur leur avait indiqué ce qu'il fallait changer.

À cet effet, nous avons expliqué au groupe les concepts basiques de notre étude en mettant l'accent sur ce qui est réviser et ce qui est réécrire. Ainsi, en se renseignant sur les différents moyens de corriger et réécrire son écrit, nous avons pu retenir les réponses suivantes : « Effacer un mot ou une expression jugés incorrects par d'autres mots ou expression ». « Ajouter des idées qui servent de complément à notre plan de départ ».

Dès les premières observations, notre classe montrait qu'elle disposait déjà de ces outils de réécriture (ajout, suppression, remplacement) dont elle faisait pratiquer préalablement dans les autres disciplines, mais qui s'avèrent non conceptualisés en FLE. En revanche, seul le "déplacement" qui paraît inconnu, voire même inopérable par l'ensemble de la classe.

À l'aide d'exemples, nous avons expliqué sur le tableau les quatre opérations de réécriture, ensuite nous avons proposé à la classe deux activités. La première portant sur la correction et la réécriture d'une série de phrases isolées telles que :

1- « Contrairement à d'autre pays, la france continue a ne pas accepter l'ouverture des magasins dimanche »

« Contrairement à d'autres pays, la France continue à refuser l'ouverture des magasins le dimanche. »

2- « Les Français son sans doute des lecteurs les plus gros de magazines dans le monde »

« Les Français sont sans doute les plus gros lecteurs de magazines dans le monde. »

3- « La publicité et si important qu'on à l'impression ne voir pas que sa ».

« La publicité est si importante qu'on a l'impression ne voir pas que ça ».

4- « Les correcteur regrettent peu d'étudiant savent travailler un texte cohérant ».

« Les correcteur regrettent que peu d'étudiant sachent rédiger un texte cohérent ».

➤ Remplacement

➤ Ajout

➤ Suppression

➤ Déplacement



Les élèves ont trouvé beaucoup d'intérêt à travailler ce genre d'activités qui font appel à leurs connaissances linguistiques. Quant à la deuxième activité, les apprenants ont été appelés à relire un petit texte, à analyser les erreurs qui s'y apportent pour le réécrire en vue de l'améliorer.

## **Séance 10**

**Durée : 1h**

**Support : texte d'un élève**

**Objectifs :**

- Retravailler ensemble un brouillon élaboré par un élève.
- Rendre les apprenants en difficultés capables et conscients de la nécessité de retravailler leurs écrits.

**Commentaire :**

Cette séance s'est articulée autour de l'analyse et la réécriture d'un brouillon écrit par un élève de la classe dont le sujet était déjà travaillé au cours de la 8<sup>ème</sup> séance. Ce premier jet a donc été soumis à la lecture des autres élèves par l'intermédiaire du rétroprojecteur, technique appréciée par les élèves. Il s'agit de s'interroger sur les points suivants :

- Ce brouillon fait-il apparaître des améliorations ?
- De quelle manière apparaissent-elles ?
- Sont-elles faciles à lire ?
- Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour apporter ces modifications ?
- Y a-t-il des incorrections qui n'ont pas été prises en considération ?

Les élèves ont lu attentivement le brouillon de leur camarade, difficilement repéré les erreurs d'orthographe encore contenues dans ce brouillon et fait des commentaires sur la représentation visuelle du texte et son contenu. Le second travail a porté sur la troisième et la quatrième question : la classe a majoritairement répondu que, même si les modifications sont en présence dans la marge et entre les lignes, il n'était pas facile de s'y retrouver faute de clarté et d'organisation. Cette observation s'est alors focalisée sur la conclusion suivante : il est souhaitable de faire un brouillon bien construit et organisé.

De plus, la majorité des apprenants a réussi à identifier les stratégies de réécriture menées par leur camarade (ajout, remplacement) et participé finalement à la réécriture de son brouillon.

Notre ambition était d'amener chacun de notre groupe à puiser dans cet exemple d'activité pour inventer sa propre façon d'organiser son brouillon, pour repenser ses propres stratégies de réécriture qui lui conviennent et lui permettent de retravailler son texte, avec plus de facilité et d'efficacité.

### **Séance 11**

**Durée : 1h 30**

#### **Objectifs :**

- Rendre les apprenants en difficulté capables de produire un texte argumentatif bien construit et achevé.
- Evaluer le degré de la familiarité des apprenants avec la consigne et le type de texte à produire.

#### **Commentaire :**

Le but de cette séquence était de préparer notre groupe expérimental à la rédaction d'un texte argumentatif, de lui donner des armes pour réécrire et améliorer ses écrits et, également de lui permettre, plutôt que de se contenter d'une relecture finale unique, de pratiquer des relectures concentrées sur divers aspects de son texte.

C'est dans cet optique que nous allons lancer notre projet d'écriture proprement dit. Il s'agit donc de réaliser un travail dans lequel, ils vont réinvestir ce qu'ils ont retenu au cours de cette séquence. En effet, le 15 octobre 2007, notre groupe expérimental a été invité à produire un texte argumentatif. Chaque élève a reçu un document qui contenait le libellé du sujet et les consignes assignées : le document invitait les participants à écrire dans une partie réservée au plan de leur texte, leurs idées initiales. De plus, les scripteurs devaient écrire leurs textes du premier jet à double interligne de manière à se réserver des espaces au moment de la révision de leurs textes. (cf. Annexe p.257).

Il conviendrait de rappeler que notre groupe lycéen a été déjà subdivisé en trois sous-groupes lors de la première rencontre (G1a, G1b, G1c). Ainsi, l'activité d'expression consacrée à la rédaction a été mise en place ; le temps alloué à cette phase était une heure et demie (de 12h.30 jusqu'au 14h). Nous précisons que nous n'avons donné aucune consigne en ce qui concerne la longueur du texte et la présentation du brouillon, car nous voulons que ce soient les apprenants eux-mêmes qui réfléchissent à

ces questions. Nous leur avons uniquement lu le sujet de la rédaction sur lequel il fallait travailler.

Au cours de cette séance, nous avons pu observer ce qui suit :

- La majorité des élèves a utilisé un brouillon avant de passer au propre. Certains ont trouvé des difficultés lors de l'élaboration de leurs idées, nous regrettons, en effet, de ne pas avoir attiré leur attention sur le fait que planifier n'est qu'une construction d'un raisonnement préliminaire qui se transforme et s'élabore au fil de l'écriture.
- Tous les apprenants ne travaillaient pas de la même vitesse, certains ont écrit leur brouillon tout en laissant des espaces blancs pour y recopier ultérieurement les mots ou les expressions qui leur échappent.
- Certains scripteurs en difficulté ont sollicité l'aide de l'enseignante. En revanche, nous leurs avons donné aucune indication particulière, voulant qu'ils se débrouillent par eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent sans les abandonner à une grande solitude.
- À chaque reprise d'écriture, les apprenants se sont rendus compte de la nécessité de relire ce qu'ils ont déjà écrit. En effet, nous avons montré dans notre cadre théorique que le rédacteur devient lecteur, avec l'objectif d'évaluer la qualité linguistique et pragmatique de son écrit.
- Après une heure de travail, la majorité des apprenants a passé au propre pour y recopier les textes déjà élaborés au brouillon. Toutes les copies nous ont été remises à 14 heures.

## **Séance 12**

**Durée : 1h**

### **Objectifs :**

- Amener les scripteurs à améliorer leurs écrits et simultanément à mieux écrire.
- Conduire l'apprenant à devenir le premier lecteur-critique de son texte pour savoir s'auto-corriger.
- Evaluer le degré d'interaction « scripteur-lecteur » au moment de la réécriture.
- Mettre en place des stratégies de révision/réécriture.

### **Commentaire :**

La révision des textes s'est déroulée le 18 octobre 2007, deux jours après la rédaction du premier jet. Une heure a été consacrée à cette activité. Chaque élève a reçu une chemise individuelle dans laquelle, il retrouvait la première version de son texte ainsi qu'un document (cf. annexe, p.258), qui contenait les consignes nécessaires à la révision de son texte:

- Les trois sous-groupes (G1a, G1b, G1c) révisent et adressent leurs textes respectivement à un groupe copain de 3<sup>ème</sup> année secondaire (classe de Sciences Expérimentales), à un journaliste algérien d'un quotidien d'expression française et enfin à un enseignant de nationalité française<sup>12</sup>.
- La correction des textes se fait avec un stylo rouge et directement sur la copie du premier jet en interligne, par la suite, la retranscrire au propre.
- Certains signes ont été assignés aux différentes stratégies de réécriture pour nous faciliter leur identification lors de l'analyse des résultats.

<b>Suppression</b>	<b>Remplacement</b>	<b>Déplacement</b>	<b>Ajout</b>
Rature	Un trait	Deux traits	/

- La consultation d'un dictionnaire de langue française a été autorisée pour la vérification de l'orthographe des mots.

---

<sup>12</sup> Nous avons pu entrer en contact avec le journaliste Ben Mouhamed Kamel, directeur du bureau du journal « le Quotidien d'Oran » à constantine. Il y contribue par la rédaction d'articles depuis huit ans. Pour l'enseignant Français, nous avons opté pour le choix de Mr Denis Legros, Maître de conférence à l'université de Paris 8.

Après avoir expliqué notre démarche aux participants, certains ont fait preuve d'un intérêt particulier à mener cette phase de réécriture. D'autres ont manifesté une grande satisfaction à la vue de la page presque pleine en disant : « Ce qui est pensé est écrit ». À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit :

- Avec la consigne « Faites alors votre possible pour qu'il soit cohérent et convaincant en illustrant vos arguments par des exemples pertinents » et l'implication des destinataires ; nous tentons de clarifier la situation de communication pour favoriser l'émergence des indices liés au destinataire. Ces indices peuvent être de deux types :
  - a- l'association de celui qui va lire au raisonnement tenu dans le texte, qui pourrait se traduire par l'emploi de déictiques (adresse directe au lecteur, emploi de « nous » englobant le scripteur et le lecteur).
  - b- l'emploi des modalités énonciatives impliquant le récepteur: phrase impératives et interrogatives.
- Progressivement, les apprenants ont compris qu'il ne suffit pas de remplir la page qu'on réclame d'eux. Ainsi, ils se sont interrogés sur les caractéristiques des destinataires, leurs niveaux, leurs professions et leurs langues pour adapter le plus adéquatement possible ces modifications à leurs écrits.
- Les deux sous-groupes (G1b, G1c) nous ont fait la remarque suivante : « ***Les membres du groupe G1a ont de la chance de réviser et réécrire leurs textes en les adressant à nos camarades de la classe des Sciences Expérimentales*** ». Cela recèle que la différence de perception entre scripteur et destinataire, est ici amoindrie, puisque scripteurs et lecteurs sont d'âge similaire, évoluent dans le même milieu social.
- Certains scripteurs ont remis plus tôt leurs copies révisées et réécrites car ils ont de la peine à retoucher leurs premiers textes dont ils entretiennent avec une grande distance. D'autres ont développé leur souci de l'amélioration en ayant un regard critique vis-à-vis de leurs propres écrits. À ce sujet une élève du 3<sup>ème</sup> sous-groupe nous a révélé l'observation suivante : « ***C'est pour la première fois, qu'on mène ce type d'écriture en classe, mais écrire pour***

**convaincre un Français est difficile pour moi. Enfin, je me vois enseignante en prenant un stylo rouge pour corriger mes propres erreurs ».**

A l'issu de cette séquence expérimentale, qui s'est déroulée en un mois et a été majoritairement consacrée à l'activité scripturale, les participants à la recherche nous ont remis leurs textes révisés et réécrits : un texte argumentatif ayant pour thème la possibilité de dire et de montrer tout à la télévision. Les textes recueillis des deux sous groupes (G1b, G1c) ont été réécrits par ordinateur. Etant donné que les destinataires pour ces scripteurs ne sont pas présents au même lieu, il était nécessaire de réécrire les textes par ordinateur pour les envoyer, ensuite via le courrier électronique. Deux jours après, nous nous sommes réunis avec notre groupe expérimental dans la salle d'informatique du lycée, dotée d'une très bonne connexion. Ensuite, nous avons invité les scripteurs à vérifier l'adéquation de leurs textes manuscrits et ceux parus sur écran de l'ordinateur. L'envoi a été donc fait en quelques minutes, les apprenants ont été enthousiasmés voulant rejoindre hâtivement un autre atelier d'écriture.

Reste pour les écrits du sous-groupe (G1a), nous les avons transmis directement à leurs destinataires correspondants au lycée (les élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire, Sciences expérimentales). C'est à partir de l'ensemble des activités menées en classe que nous essayerons de mesurer l'effet qu'a pu avoir sur des jeunes scripteurs de 3<sup>ème</sup> année la mise en œuvre d'un tel dispositif expérimental. Il s'agit donc de répondre aux interrogations suivantes :

- 1- L'expérimentation mise en place a-t-elle amené les scripteurs à véritablement réviser/réécrire leurs textes écrits en FLE ?
- 2- La mise en place d'une situation de communication authentique à l'écrit a-t-elle conduit les rédacteurs à améliorer leurs écrits ?
- 3- Leurs représentations de la révision sont-elles changées et cette dernière est-elle devenue un outil pour mieux écrire ?



Afin d'apporter des réponses à ces questions, nous procéderons d'abord à l'étude détaillée des différents résultats obtenus comparativement avec ceux du notre deuxième corpus mené à l'université, que nous décrirons ultérieurement. Enfin, nous dresserons un bilan global sur le travail de réécriture fait tout au long de cette recherche.

### **III.2.2. Expérimentation à l'université :**

#### **III.2.2.1. Terrain d'étude et participants à la recherche:**

Après avoir formulé une demande au chef du département, nous avons pu obtenir l'accord pour accéder au lieu de notre expérimentation : Département de français du Centre Universitaire de Khenchela.

La taille de l'échantillon a été fixée à 20 étudiants âgés entre 21 à 28 ans et inscrits en 3<sup>ème</sup> année universitaire (Licence de français). Ces participants ont contribué gracieusement au bon déroulement des séances malgré la surcharge des cours.

#### **III.2.2.2. Déroulement des séances:**

Il convient de noter que faute de temps, seulement quatre séances ont été programmées pour mettre en œuvre notre dispositif expérimental à l'université. En plus, notre groupe semble tenu tout au long de la semaine, ce qui nous a obligé de mettre l'accent sur ce qui paraît essentiel et pertinent. Ainsi, les textes portant sur la consigne du notre travail ont été proposés à lire à la maison. Les étudiants les ont remis à l'enseignante, trois jours après.

### III.2.2.3. Représentation tabulaire : Déroulement des séances

Tableau n°3

Séances	Objectifs	Supports	Contenus
<p>Séance 1: Le11/11/07 30mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du projet : objectifs et consignes.</li> <li>- Planifier le travail</li> <li>- Établir les dates de rencontres.</li> <li>- Débat oral sur la télévision :</li> <li>- prendre la parole en classe.</li> <li>- questionner ses camarades ou l'enseignant pour avoir une information ou pour dire son accord/désaccord.</li> </ul>	<p>Débat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitution des groupes</li> <li>- Fiche de renseignements remplie en classe.</li> </ul> <p>Sujet: Dites ce qui vous plaît ou vous déplaît à la TV.</p>
<p>Séance 2: Le13/11/07 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir réviser un écrit.</li> <li>- Présenter les différentes stratégies de réécriture : l'ajout / le remplacement / la suppression / le déplacement</li> </ul>	<p>Exercices</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice1 : relisez les phrases suivantes et y apportez les corrections nécessaires.</li> <li>- Exercice2 : réécriture d'un texte.</li> </ul>
<p>Séance 3: Le 18/11/07 1h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lancer le projet de la recherche.</li> <li>- Rédiger un texte argumentatif.</li> </ul>	<p>Ecriture</p>	<p>Première phase : production écrite du 1<sup>er</sup> jet.</p>
<p>Séance 4: Le 27/11/07 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réviser / réécrire son texte en fonction d'un destinataire déterminé.</li> <li>- Améliorer sa production à partir d'une auto-correction.</li> </ul>	<p>Révision / réécriture</p>	<p>Deuxième phase : révision et réécriture du texte déjà écrit.</p>

**Commentaire:**

À l'issu de cette courte séquence expérimentale, nous avons noté ce qui suit:

- Les étudiants déclarent être suffisamment initiés au débat, dès la première année du cursus universitaire, dans le cadre de l'étude de l'argumentation dans le module de techniques d'expression orale et écrite. Cela leurs a permis de repérer aisément les caractéristiques du texte argumentatif et de le relier étroitement à l'idée de communication, c'est-à-dire savoir convaincre l'autre.
- À l'oral, certains étudiants semblent réticents pour prendre la parole en classe, ce recul est justifié par leur difficulté de mener un discours cohérent et continu. D'autres, au contraire manifestent un amour particulier pour la langue française voulant intervenir à la suite de chaque avis présenté par leurs collègues. Pour la majorité des étudiants, les émissions diffusées sur les chaînes françaises s'avèrent les plus captées. Ils avancent que cela favorise l'accroissement de leur stock linguistique et culturel.
- En se enseignant sur les différentes techniques de corriger un écrit, les étudiants ont réussi à citer les quatre opérations de réécriture (ajout, remplacement, suppression et déplacement). Pour eux, cette tâche est pratiquée particulièrement lors de la préparation des exposés ou de fiches de lecture établies en littérature. Ils avancent que pour aboutir avec succès à notre projet et répondre aux attentes de l'enseignant, maintes relectures sont à effectuer pour présenter un travail recevable.
- Ce groupe de scripteurs a été subdivisé également en trois sous-groupes (G2a, G2b, G2c) qui révisent et adressent leurs textes respectivement à un groupe de 3<sup>ème</sup> année secondaire (classe de Lettres et Philosophie), à un journaliste algérien d'un quotidien d'expression française et enfin à un enseignant de nationalité française.
- À l'écrit, nous avons pu constater une différence significative entre le groupe lycéen et le groupe universitaire, ces derniers semblent plus autonomes et font preuve d'une adaptabilité et d'une compréhension aisée de la consigne. De plus, ils ont utilisé majoritairement un brouillon sans l'avoir recommandé par l'enseignante.

- En leurs impliquant une semaine après, dans une situation de communication écrite pour réviser et réécrire leur premier jet, les participants nous ont interrogé s'il y a vraiment des destinataires à leurs écrits, manifestant ainsi un véritable désintérêt pour mener cette réécriture, alors qu'on a signalé encore l'absence de cinq étudiants à cette dernière séance. Ce qui nous a conduit à éliminer entièrement leurs textes de la première version.
- Du même que pour les écrits du groupe lycéen, les textes colletés ont été réécrits par ordinateur, vérifiés et envoyés par les étudiants eux-mêmes via le courrier électronique aux destinataires correspondants.

### III.3. Grille et critères d'évaluation

La fiche de correction comprenait trois critères répartis en plusieurs éléments. Il s'agit d'évaluer essentiellement trois composantes :

- **Communication** : la rubrique communication comprenait trois critères, portant sur des manifestations propres à la prise en compte des exigences de la situation de communication et particulièrement l'attention portée aux différents destinataires du texte. Le premier critère portant sur la représentation visuelle du texte (longueur et lisibilité). Le deuxième portait au contraire sur le contenu: le texte devrait présenter une argumentation sur la possibilité de tout dire et tout montrer à la télévision. Le troisième est relatif à la co-énonciation et l'adaptation aux destinataires. On attendrait ici que les textes soient porteurs de certaines marques de la présence des scripteurs/lecteurs.
- **Texte** : la composante texte comptait également deux critères. Le premier celui du plan, vérifiait si le texte respectait bien le circuit argumentatif, donnant l'impression d'un écrit soigneusement construit (introduction, problème posé, thèse, arguments/ exemples et conclusion) de manière à convaincre le destinataire. Le deuxième mesurait le nombre d'arguments et d'exemples évoqués dans les deux versions.
- **Réécriture** : cette rubrique portait sur les différentes stratégies de réécriture en évaluant le nombre d'ajout, de déplacement, de remplacement et de suppression effectué. Le premier comptait le nombre de mots/idées supprimés, le deuxième, le nombre de mots/idées ajoutés, le troisième, le nombre de mots/idées remplacés et le dernier critère met en lumière, le nombre de mots/idées déplacés.

Il conviendrait de signaler que la rubrique langue n'a pas été prise en considération du fait que les deux groupes avaient préalablement l'autorisation de consulter un dictionnaire pour corriger leurs erreurs.

#### **III.4. Correction**

Deux enseignants ont été invités à corriger les textes écrits par les scripteurs des deux groupes en fonction soit de la structure, soit des idées. Le temps alloué pour ce travail était une semaine (du 1<sup>er</sup> au 6 décembre 2007). Le temps moyen de correction était une heure par copie. Pour compter le nombre de mots, la consigne était de considérer comme mot tout ensemble séparé des autres par des espaces blancs. Cependant, les formes élidées ont été comptées pour un mot (par exemple "l'information" est compté comme deux mots).

# **Chapitre IV**

## **Exploration et analyse du corpus**

#### **IV.1. Exploration du premier corpus : résultats de l'enquête par questionnaire.**

L'enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle secondaire a pour objectif de livrer une analyse aussi fine et complète que possible :

- des conditions socioprofessionnelles de ces enseignants.
- des représentations du savoir-écrire, ses difficultés et les conditions réelles de la pratique scripturale.
- de la prise en compte de différentes composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel.
- du degré de mobilisation de ces enseignants pour une pratique extra-scolaire de la production écrite.

A l'issue de cette première étape exploratoire, nous aurons une image assez précise des enseignants et de leurs représentations de la pratique scripturale avec ses différentes phases.

Nous soulignons que l'enquête par questionnaire fournit des indicateurs quantitatifs pertinents, elle inventorie également de nombreux éléments, notamment grâce à ses questions ouvertes, permettant de décrire notre objet de recherche et d'en accroître l'intelligibilité.

Notre présentation des résultats varie dans ses formes. Nous avons alterné tableaux et graphiques (histogrammes, secteurs), non par souci de variété, mais pour accroître la lisibilité. Notons que quelques citations, extraites des réponses au questionnaire, illustrent notre analyse. Nous en avons conservé la forme originelle.



#### **IV.1.1. Caractéristiques socioprofessionnelles :**

Grâce à notre enquête, nous disposons de cinq caractéristiques socioprofessionnelles concernant les enquêtés, avec d'une part les critères sociaux du sexe et de l'âge et d'autre part les critères professionnelles de l'ancienneté, du nombre d'heures imputé pour l'enseignement du français et de celui des classes à charge.

##### **IV.1.1.1 Hommes/Femmes :**

**Tableau n°4 : Sexe**

**Question 1 :** Etes-vous un homme ou une femme?

<b>SEXE</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>FREQUENCE</b>
<b>Homme</b>	<b>6</b>	<b>37.5%</b>
<b>Femme</b>	<b>10</b>	<b>62.5%</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100 %</b>

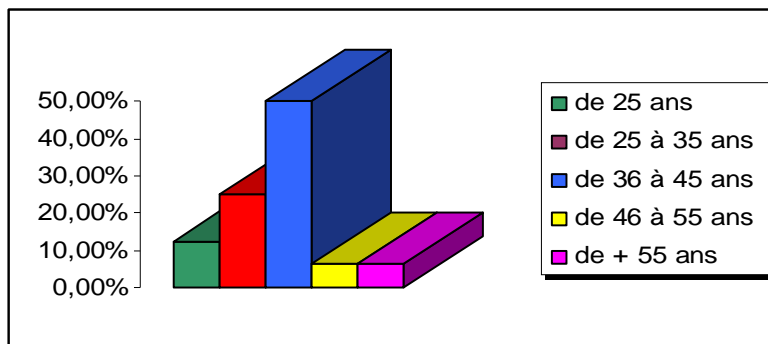
La population totale étudiée est constituée de seize personnes qui se répartissent en dix femmes (62,50%) et six hommes (37,50%). Cette répartition paraît cohérente avec la population qui intervient dans la corporation des enseignants du français à dominante féminine.

En effet, la proportion des femmes s'accroît. Elles sont de plus en plus nombreuses à s'inscrire aux départements du français. Ainsi, le rapport au savoir relève d'une « construction sociale et culturelle de la différence des sexes » comme le souligne J Fontaine : « *La construction socio-identitaire sexuée des individus s'élabore à partir des normes, des valeurs, des contraintes sociales. Cette construction identitaire n'est pas une action solitaire, mais c'est une interaction qui met le sujet en relation avec d'autres sujets. Les modèles parentaux journaliers participent à cette construction, mais également l'école à partir des modèles qu'elle propose* ». (J. Fontaine. 1999, p.38)

#### IV.1.1.2. Age :

##### Graphique n°1

**Question 2:** Quelle est votre tranche d'âge ?



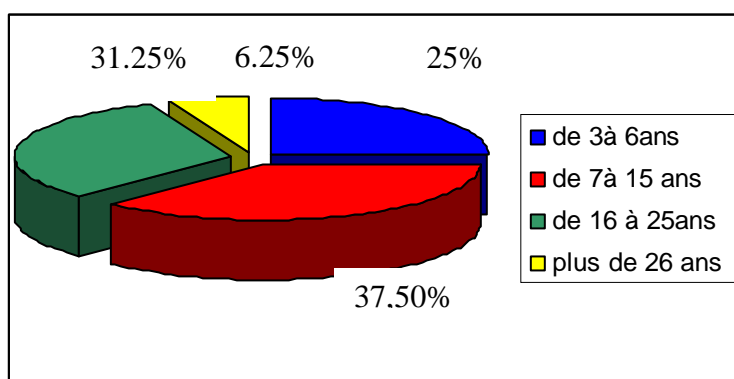
Les résultats obtenus montrent que la tranche d'âge (36-45 ans) est la plus présente (50%), suivie de la tranche (25-35 ans, 25%), viennent ensuite les (25 ans, 12,50%), (46-55 ans, 6,25%) et la tranche (+55 ans, 6,25%).

Il semble donc que la population étudiée soit composée majoritairement d'enseignants de plus de 35 ans et de moins de 46 ans. Pour les enseignants les plus âgés, la faible présence pourrait s'expliquer par le fait que ce séminaire était destiné particulièrement aux enseignants de moins du septième échelon. Peu nombreux sont les jeunes enseignants à débiter leur carrière à moins de 25 ans. Il faut impérativement être titulaire d'une licence pour passer le concours. Dans le meilleur des cas, les débutants sont recrutés à 24-25 ans.

#### IV.1.1.3. Ancienneté :

##### Graphique n°2

**Question 3 :** Quelle est votre ancienneté ?

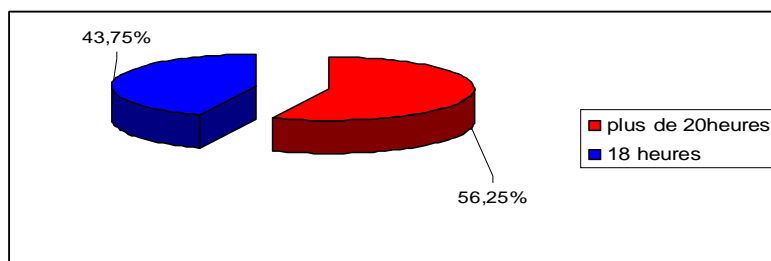


Cette précision, quant à l'ancienneté dans l'enseignement est d'autant plus révélatrice, car cette donnée ne correspond pas forcément à l'âge des enseignants. Ainsi, il est compréhensible que les enseignants âgés de plus de 55 ans ne soient pas nombreux. De leur part, les enseignants âgés entre (25-35 ans) semblent nombreux avec une ancienneté de (7-15 ans 37,50%), suivis par ceux qui sont âgés entre (36-45 ans 31,25%).

#### IV.1.1.4. Charge horaire :

##### Graphique n°3

**Question 4 :** Cette année, enseignez vous ?



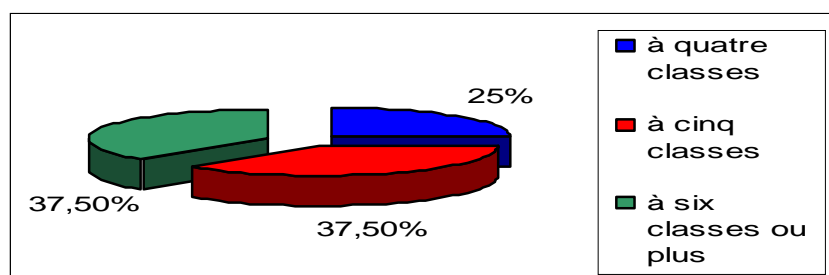
(56,25%) des enseignants ont un volume horaire chargé comparativement avec leurs collègues des autres matières. On estime généralement la présence de trois à

quatre enseignants de français par lycée. Ainsi, ce nombre semble insuffisant pour prendre en charge plus de vingt groupes par lycée.

#### IV.1.1.5. Nombre de classes à charge :

##### Graphique n°4

**Question 5 :** À combien de classes, enseignez-vous le français ?



Outre un éventail des « statuts professionnels », ce graphique nous montre qu'une grande majorité de professeurs enseigne le français à cinq ou six classes ou plus. Nous constatons une égalité des pourcentages dans la répartition (à cinq classes) et (à six classes ou plus) (37, 50%). Environ (25%) des sondés enseignent le français à quatre classes.

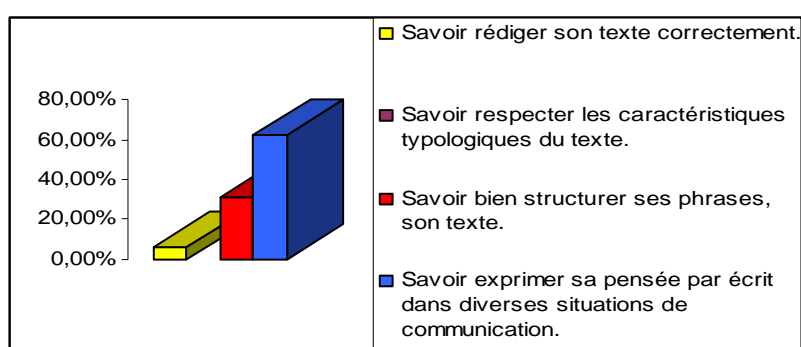
## IV.1.2. Représentations du savoir-écrire, ses difficultés et conditions de la pratique scripturale.

### IV.1.2.1. Savoir-écrire

#### Graphique n°5

**Question 6 :** Quelle(s) représentation(s) vous vous faites de la compétence à écrire ?

Savoir écrire, c'est surtout :



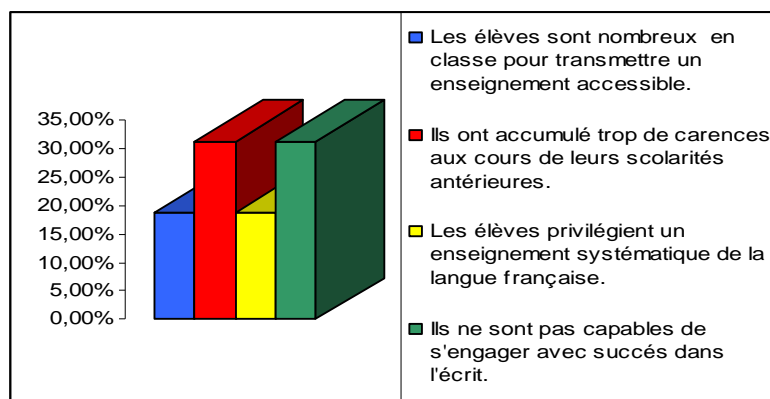
Si l'on ordonne, autant que possible, les réponses positives croissantes. Ainsi, les capacités d'exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication (62,50%), de bien structurer ses phrases, son texte (31,25%) obtiennent les pourcentages d'accord les plus élevés. En revanche, l'autre capacité de rédiger son texte correctement recueille le pourcentage d'accord le plus bas. De plus, la capacité de respecter les caractéristiques typologiques du texte semble non retenue.

Dans l'ensemble, il est clair que les exigences fonctionnelles de la communication et de l'expression priment ici plus ou moins nettement sur les aspects formels de l'écriture.

#### IV.1.2.2. Causes de difficultés à l'écrit

##### Graphique n°6

**Question 7 :** Par quoi justifiez-vous les difficultés de vos élèves dans une situation de production écrite ?



Nous constatons une homogénéité des pourcentages des quatre propositions. Ainsi, (31.25%) des enseignants trouvent, d'une part, que les carences accumulées au cours des scolarités antérieures et d'une part, les difficultés des élèves de s'engager avec succès dans l'écrit sont un véritable handicap pour réussir la production écrite en classe. Ils avancent que leurs élèves arrivent au lycée avec un handicap basique, l'enseignant du secondaire est appelé à reconstruire certains savoirs linguistiques, alors que l'écrit paraît comme une corvée qui demande beaucoup du temps et d'efforts. L'un des enseignants nous a expliqué que : « *Nos élèves sont majoritairement faibles à l'écrit, cela se justifie par leur insuffisance en vocabulaire* ».

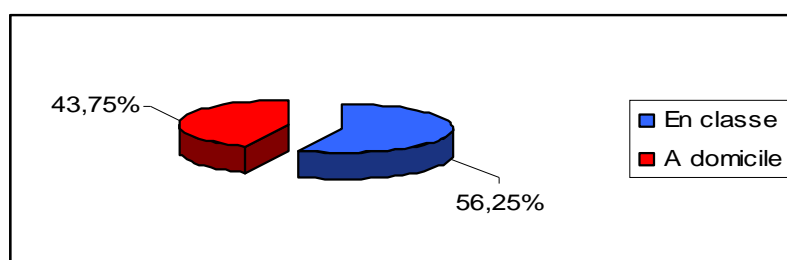
L'autre nous a révélé clairement son malaise : « *Je suis stagiaire et je dois passer l'épreuve de la titularisation bientôt avec des élèves issus d'un village défavori. Pour l'épreuve de l'expression écrite, je sais que mes élèves ne vont pas réussir cette activité. Etant barbarophones, le français leur paraît comme une langue étrange* ».

De leur part, (18,75%) des réponses retenues par deux groupes d'enseignants accordent ces difficultés à la surcharge des classes, ainsi que l'intérêt ultime de leurs apprenants pour l'enseignement systématique de la langue française (syntaxe, lexique, conjugaison). Ils rajoutent que certains élèves éprouvent un véritable sentiment de désarroi quand ils passent à l'écrit, c'est le mode d'apprentissage le moins maîtrisé même en langue Arabe. De plus, ils s'interrogent : « *En effet, comment peut-on réussir cet enseignement si on a affaire à des classes nombreuses, généralement constituées de 40 élèves ?* »

#### IV.1.2.3. Environnement de la tâche d'écriture.

##### Graphique n°7

**Question 8 :** Avez-vous l'habitude de demander à vos élèves de rédiger leur production écrite ? Justifiez



Neuf enseignants (56.25%) déclarent pratiquer cette production écrite en classe. Nous avons retenu les justifications suivantes : « *À travers ce travail fait en classe, les élèves s'appuient sur leurs propres connaissances en vue d'élaborer leurs productions. Ainsi, on peut évaluer plus ou moins leurs assimilations des savoirs* ». « *Je préfère contrôler les productions de mes élèves en classe pour Leur aider au moment où il le faut et pour éviter qu'ils se fassent aider à domicile et me retrouver face à des productions qui ne sont pas personnelles.* » Les sept répondants (43.75%) reconnaissent qu'ils se contentent de lancer les élèves dans une activité d'écriture à domicile. Ce travail a pour but d'encourager les élèves à faire des recherches susceptibles de leurs aider à élaborer leur rédaction. « *À la maison, les élèves se documentent de différentes ressources et s'entraînent petit à petit à l'autonomie. Ils*

*réfléchissent et rédigent soigneusement leurs écrits en respectant les consignes données. »*

#### IV.1.2.4. Consignes

Tableau n°5

**Question 9 :** Donnez-vous des consignes précises à vos élèves pour les productions écrites ? Justifiez

REPONSE	NOMBRE	FREQUENCE
Toujours	9	56.25%
Souvent	4	25%
Parfois	3	18.78%
Jamais	0	00%
Total	16	100%

L'imposition fréquente de consignes précises aux apprenants lors de la production écrite semble bien pratiquée par la majorité des enseignants (56.25%). Etant un facilitateur d'apprentissage, l'enseignant doit guider ses élèves en leur offrant plusieurs consignes qui portent sur la mise en page, ainsi que les règles d'écriture. Ils expliquent que : « *Les consignes sont des indicateurs de réussite pour l'écriture qui permettent à l'élève de situer son travail par rapport à plusieurs contraintes (sujet, type de texte, destinataire). Les consignes précises amènent les élèves à mieux cerner le sujet. En plus, nos élèves ont besoins d'être mis dans une situation de communication effective, et de recevoir des consignes précises pour ne pas se retrouver hors du sujet à traiter. »*

De leur part, (18,78%) des répondants reconnaissent que cette donnée est pratiquée parfois en classe. Ils soulignent que : « *Les consignes sont formulées autour du sujet à traiter, les autres portant sur les caractéristiques typologiques et linguistiques du texte sont à découvrir par les apprenants eux-mêmes. »*

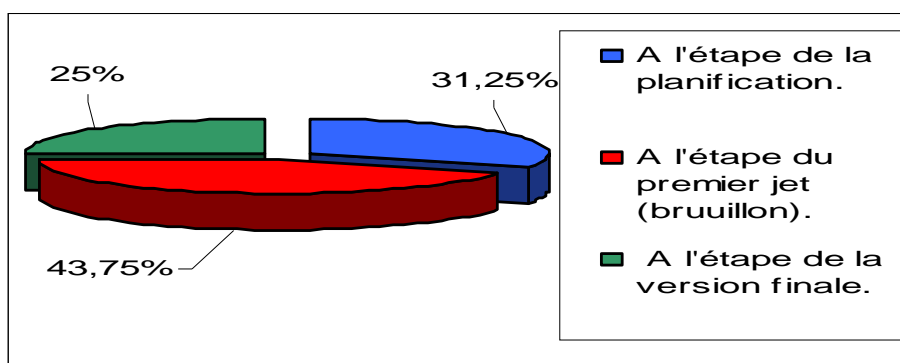


### IV.1.3.Composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel

#### IV.1.3.1.Etapes auxquelles se font les commentaires écrits

##### Graphique n°8

**Question 10 :** Aux différentes étapes suivantes de la production d'un texte, faites-vous des suggestions ou des corrections écrites à vos élèves ?



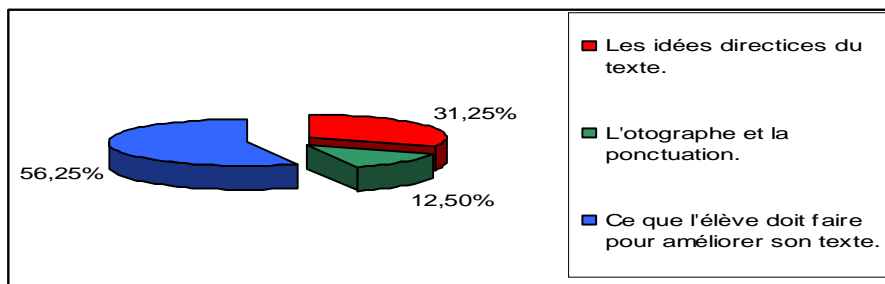
Les réponses nous révèlent qu'environ la moitié des enseignants (43,75%) privilègent faire ces suggestions à l'étape du premier jet. Ils considèrent qu'il est nécessaire de prévoir des corrections à cette étape du brouillon car « *quand on assigne des corrections à cette étape, on accompagne nos élèves pour corriger plus ou moins leurs erreurs et on prend en charge surtout les élèves en difficulté qui nous demandent souvent un coup de main* ». (31,25%) des enseignants interrogés consacrent leurs interventions à l'étape de la planification et trouvent que: « *ces corrections visent le plan, l'étape motrice de toute production écrite et qui aident l'élève à mieux gérer le déroulement de sa tâche.* »

(25%) des interrogés déclarent faire leurs suggestions lors de la version finale c'est-à-dire le premier jet révisé et réécrit. Ils estiment que ces interventions pourraient amener les apprenants à revoir exhaustivement plusieurs aspects de leurs écrits. L'un de ces enseignants précise: « *Je propose des corrections orale ou écrite à mes élèves à l'étape de la version finale car je ne veux en aucun cas, dénaturer leurs écrits. Quand ils finissent leurs brouillons, il serait concevable de leur présenter des remarques portant à la fois sur la forme et sur le contenu pour leur aider à améliorer leurs productions.* »

#### IV.1.3.2.Modalités de commentaires écrits

##### Graphique n°9

**Question 11 :** Vos remarques portent-elles sur ? Justifiez



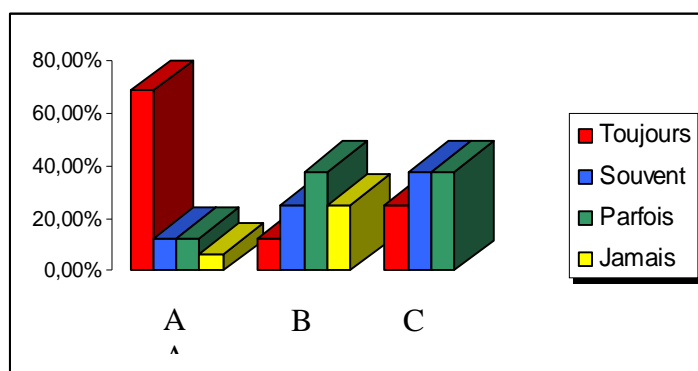
Neuf enseignants (56,25%) insistent sur le fait que leurs remarques portent sur des éléments susceptibles à aider l'élève à améliorer son texte car dans la plupart des cas, les élèves se précipitent à remettre leurs copies à l'enseignant sans effectuer des corrections pour leurs écrits. Les remarques présentées à cette étape semblent un bon moyen pour motiver les élèves à relire leurs productions en développant chez eux des regards critiques.

Cinq enseignants (31,25%) ne font ces remarques que sur les idées directrices du texte car il est clair que la pertinence de ces idées dévoile l'intention communicative du scripteur. Pour les autres quatre répondants (12,50%), ces remarques doivent être attribuées à l'orthographe et à la ponctuation. Dans l'ensemble, ces enseignants expriment leur sentiment de désarroi en corrigeant des textes non ponctués et encombrés de fautes d'orthographe.

### IV.1.3.3. Planification

Graphique n° :10

**Question 12 :** Pendant la préparation de l'expression écrite, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?



- A-** Demander aux élèves de faire un plan du texte.
- B-** Présentez vous-même un plan modèle du texte à écrire.
- C-** Faire préparer le texte à rédiger par questions et discussion d'idées

A/ La majorité des enseignants (68,75%) considère qu'il est nodal de demander toujours aux élèves de faire un plan du texte avant de se lancer dans l'activité d'écriture car c'est une opération mentale ayant pour objet d'organiser des contenus à communiquer, qui témoignent d'un développement du savoir-écrire. Il est nécessaire d'apprendre à nos élèves à planifier leur rédaction. Pour ce faire, on leur exige de penser et sélectionner les informations pertinentes, puis les ordonner en vue de les mettre en texte. Deux enseignants (12,50%) reconnaissent que cette consigne est pratiquée parfois car le temps alloué pour la rédaction reste encore insuffisant. Ainsi, les apprenants commencent souvent leur rédaction sans faire un plan. Un enseignant seulement affirme qu'il ne demande jamais à ses élèves de faire un plan. Il explique : *« Je veux qu'ils soient autonomes dans leur activité d'écriture, je ne dois pas leur imposer des contraintes à une activité qui paraît trop complexe. »*

B/ Deux enseignants rajoutent qu'ils présentent eux même et toujours un plan modèle du texte à écrire à leurs élèves. Ils soutiennent que leurs apprenants « arabophones » sont de faibles scripteurs en langue étrangère: *« La présentation d'un plan commun favorisera leur ancrage au sujet et diminuera les cas de hors sujet. »*Six

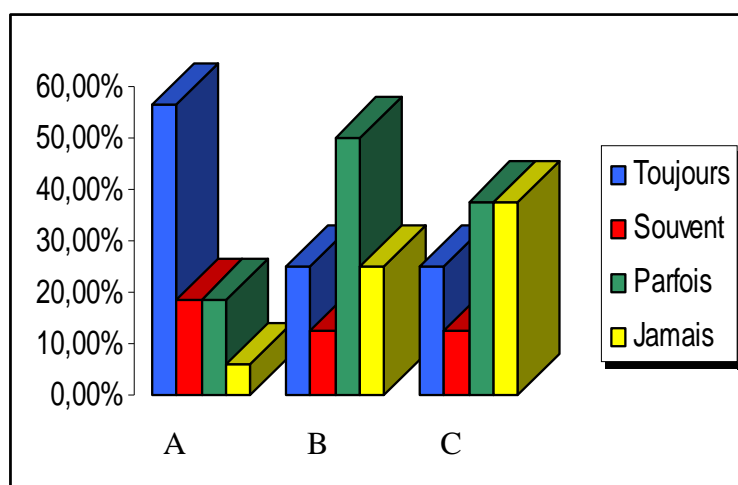
enseignants déclarent qu'ils préparent parfois le plan du texte à rédiger et le proposer aux élèves sur le tableau. Quatre enseignants répondent par jamais et ils avancent qu'ils veulent placer leurs apprenants dans une rédaction libre qui fait émerger plusieurs réflexions différentes et autonomes.

C/ (25%) des enseignants pensent qu'il est souhaitable de faire préparer le texte à écrire par suite d'une analyse et d'une discussion d'idées avec les élèves en leur posant des questions portant sur divers aspects du sujet et du texte à écrire. Cela leur apporte des informations susceptibles de mobiliser leurs connaissances antérieures. (37,50%) déclarent, d'une part, qu'ils discutent souvent le plan du texte avec l'ensemble de la classe, d'autre part, qu'ils préparent parfois le plan du texte à rédiger en classe avec la collaboration des élèves, mais ils constatent que cette phase prend beaucoup du temps au détriment du temps effectif consacré à la rédaction proprement dite.

#### IV.1.3.4. Révision

##### Graphique n°11

**Question 13 :** Dans le cadre de la révision finale d'un texte, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?



**A-** Insister aux élèves de relire et corriger leur 1<sup>er</sup> jet.

**B-** Enseigner des stratégies de révision.

**C-** Présenter des grilles d'auto-évaluation.

Neuf enseignants (56,25%) affirment qu'ils insistent toujours aux élèves de relire et corriger leur premier jet. Ils rajoutent que cette tâche de relecture est généralement incomprise des apprenants. Réviser, pour ces scripteurs, c'est effacer une

lettre ou une phrase. Ils ne pensent pas qu'on puisse restructurer des phrases et même un paragraphe lors de la révision. Toute leur attention est focalisée, quand c'est le cas, sur des problèmes de transcriptions graphiques et sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Trois enseignants (18,75%) répondent qu'ils exigent parfois à leurs élèves de réviser et relire leurs textes avant de les remettre pour les évaluer. Un enseignant (6,25%), seulement affirme qu'il ne demande pas forcément à ses élèves de relire leurs productions, il rajoute : **« À l'écrit, je préfère que les choses se déroulent en toute spontanéité surtout que la révision peut prendre beaucoup de temps et exiger de nombreuses versions, mais c'est une étape capitale qu'il convient de ne pas négliger ».**

B/ Quatre enseignants (25%) répondent qu'ils enseignent toujours à leurs apprenants des stratégies de révision, surtout dans le cadre des séances consacrées au compte rendu de l'expression écrite. Ces stratégies pourraient être limitées aux marques de surface dans les premières années de l'apprentissage, mais elles deviendraient ensuite le lieu de transformations significatives. Huit répondants (50%) déclarent pratiquer cet enseignement occasionnellement et ils expliquent : **« Notre formation n'est plus conforme à la réalité du terrain, il y a des contenus qui nécessitent vraiment une reconstruction des savoirs. Il est évident que les nouveaux manuels apportent des éléments d'enseignement sur ce sujet « stratégies de révision », mais personne n'est prêt à les pratiquer régulièrement et à bon escient. »** Les quatre restants (25%) répondent par jamais.

C/ Quatre enseignants parmi les seize interrogés, pensent qu'il est souhaitable de présenter des grilles d'auto-évaluation qui accompagnent les élèves dans leur correction personnelle. Ces facilitateurs de relecture sont susceptibles d'amener l'apprenant à devenir le premier lecteur critique de son texte. Les grilles d'auto-évaluation se focalisent sur divers éléments relatifs au texte, aboutissant à des révisions pertinentes et allant très souvent dans le bon sens. Ils soulignent que l'élaboration des critères permet de gérer la tâche d'écriture : l'élève pourrait repérer les réussites et les insuffisances d'un texte. Six des participants répondent que leurs élèves sont dotés

parfois de ces grilles d'évaluation et quatre répondent par jamais. Ces enseignants expliquent que ces grilles d'auto-évaluation sont présentées souvent à la phase de la compréhension de l'écrit, mais pas à celle de la production écrite.

#### IV.1.3.5. Réécriture

Tableau n°6

**Question 14 :** Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, pensez-vous que l'enseignement de la réécriture via l'atelier d'écriture est suffisamment pris en compte par les enseignants ? Justifiez

REPONSE	NOMBRE	FREQUENCE
Oui	05	31,25%
Non	11	68,75%
Total	16	100%

La majorité des enseignants (68,75%) répond négativement à cette question car elle estime, d'une part, que les enseignants ne sont pas assez formés pour réaliser ce genre de pratique. D'autre part, l'horaire consacré à la production écrite est encore insuffisant. Ces enseignants rajoutent que: « *les nouveaux programmes ne sont pas bien ancrés au niveau des trois paliers et les enseignants doivent être dotés de plus de moyens pédagogiques et didactiques pour gérer ces nouvelles instructions institutionnelles.* »

Une enseignante affirme que: « *À la première lecture attentive des guides pédagogiques du manuel destinés aux enseignants, on constate aisément la prolifération de nouveaux concepts relatifs à l'activité d'écriture tels que : Mise en chantier d'un projet d'écriture, Rédaction du premier jet, Mise en texte, Finalisation, Révision, Evaluation, Socialisation...etc. Ils consistent à entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations.* » La mise en oeuvre de tel projet rédactionnel nécessite une mobilisation de plusieurs efforts

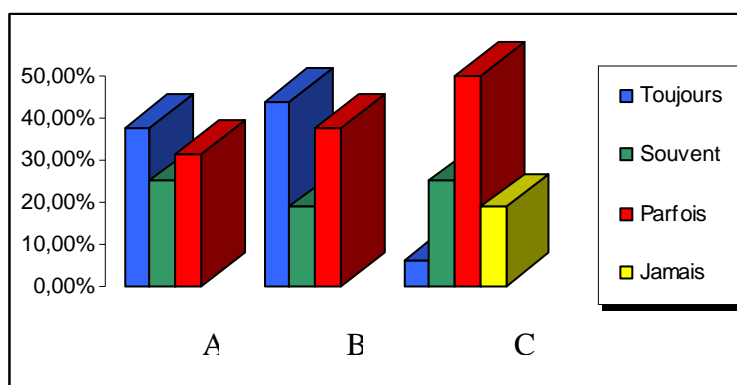
consentis de la part de tuteurs, de concepteurs de programmes et de toutes les instances en charge de l'éducation. Il serait souhaitable qu'on accorde une place particulière à l'enseignement/apprentissage de français dans l'institution scolaire. Pour ce faire, il conviendrait de renforcer les horaires d'apprentissage, notamment pour la production écrite si on veut réellement mener ce type d'écriture longue.

Les cinq restants répondent par oui, et trouvent que: *« un nombre assez important d'enseignants vient de prendre en considération cette instruction institutionnelle à travers les travaux de groupes, particulièrement dans les collèges et les lycées. »* Il conviendrait de noter qu'à ce niveau d'interprétation, les enseignants semblent en train de confondre entre les deux notions « atelier d'écriture » et « travaux de groupes ». Cette dernière se rapportant beaucoup plus aux activités linguistiques (lexique, vocabulaire, morphosyntaxe).

#### IV.1.3.5. Réécriture

Graphique n°12

**Question 15 :** Dans le cadre d'un compte rendu de la production écrite, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?



**A-** Enseigner des stratégies et des règles pour réécrire ou reformuler.

**B-** Retravailler ensemble un texte produit déjà par un autre élève en vue de l'améliorer.

**C-** Proposer personnellement une rédaction modèle élaborée préalablement.

A/ Dans le cadre d'un compte rendu de la production écrite, dix enseignants expliquent qu'ils font toujours ou souvent recours à l'enseignement des différentes stratégies de réécriture ou de reformulation. Cela permettra aux élèves d'apprendre

d'évaluer l'adéquation du texte produit au but poursuivi et de repérer les dysfonctionnements liés au contenu et à la forme. De leur part, six enseignants affirment que ces stratégies sont un objet d'enseignement efficace, mais pas forcément régulier. Ils avancent que le rôle du professeur est d'être plus un conseiller qu'un enseignant, s'effaçant parfois autant que possible devant les instructions officielles, n'intervenant qu'en dernier recours, à la demande des apprenants.

B/ Dix enseignants parmi les seize questionnés répondent qu'ils préfèrent retravailler toujours ou souvent avec l'ensemble de la classe un texte produit déjà par un élève en vue de l'améliorer. Bien qu'elle soit conçue comme une démarche classique, elle demeure pour ces enseignants rentable et motivante pour les apprenants qui pratiquent sur la même procédure le compte rendu de l'expression écrite en Lettre Arabe. Il s'agit de détecter et d'analyser les incorrections possibles et d'inviter les élèves à les remédier ou les corriger entièrement. Six enseignants déclarent que c'est une procédure qui est pratiquée occasionnellement.

C/ Trois enseignants, seulement, répondent qu'ils proposent toujours un texte modèle rédigé à leurs élèves car ils trouvent que les textes écrits par les apprenants sont majoritairement courts et portant plusieurs erreurs. Huit déclarent adopter cette technique, parfois en classe, dans le cas d'une rédaction de type exhortatif ou argumentatif que les apprenants ne maîtrisent pas bien encore.

#### **IV.1.4. Ecriture et communication**

##### **IV.1.4.1. Destinataire**

**Tableau n°7**

**Question 16 :** De façon générale, n'est-il pas nécessaire d'enseigner la production écrite tout en tenant en compte les paramètres d'une situation de communication authentique ? Justifiez

<b>REPONSE</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>FRQUENCE</b>
<b>Oui</b>	<b>11</b>	<b>68.75%</b>
<b>Non</b>	<b>5</b>	<b>31.75%</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>



La majorité des enseignants (68,75%) pense qu'il est souhaitable d'enseigner la production écrite tout en tenant en compte les paramètres d'une situation de communication authentique. Il s'agit de mettre les apprenants en situation effective et leurs ressentir l'envie de produire des textes en cernant un environnement social stimulant (Par exemple, avec la correspondance scolaire). C'est donc avec l'insertion des productions dans les usages sociaux, que les élèves se mettent sur certaines contraintes propres à l'écrit produit. Ce type de projet exige dans la mesure du possible une situation authentique et des enjeux réels. L'un des enseignants nous explique : « *Lorsque l'élève connaît son destinataire et dans quel but, il lui écrit (pour raconter, décrire, informer ou argumenter), il aura plus de possibilités à rédiger une production écrite acceptable.* ».

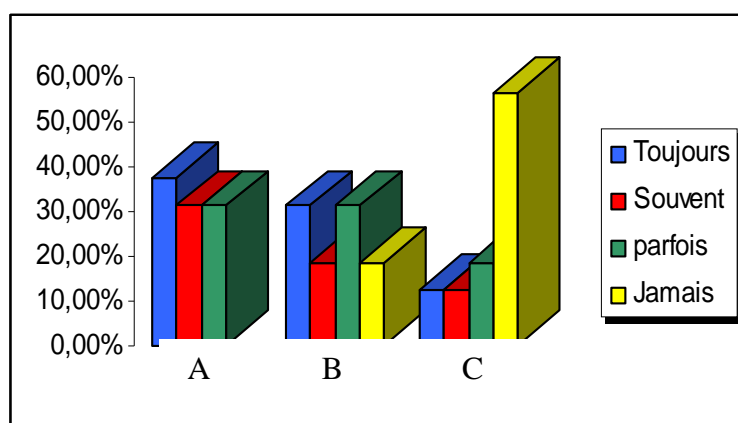
En revanche, les cinq restants, répondent négativement et avancent qu'il est difficile d'imposer aux élèves des destinataires à leurs écrits qui ne sont pas censés gérer le déroulement de la communication à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Les apprenants se trouvent incapables de mener avec succès des communications orales en classe pour qu'ils puissent situer l'écriture comme un processus d'échange entre deux participants. Ils rajoutent que pour ces élèves, le destinataire n'existe pas : un texte n'est pas un objet de communication pour autrui. L'ambiguïté des reprises anaphoriques et l'absence de ponctuation en sont une première preuve.

#### IV.1.4. Ecriture et communication

##### IV.1.4.2. Modalités de communication

### Graphique n°13

**Question 17 :** Dans le cadre d'un écrit à visée communicative, dans quelle mesure pouvez-vous faire les interventions suivantes ?



**A-** Faire adapter le niveau de la langue aux caractéristiques spécifiques du destinataire.

**B-** Faire imaginer ou découvrir le destinataire du texte.

**C-** Etre l'unique destinataire de tout type de textes.

A/ L'activité de production écrite centrée sur l'adaptation d'un texte, son niveau de langue aux caractéristiques spécifiques de son destinataire, est suffisamment pratiquée en classe. Onze enseignants déclarent pratiquer toujours ou souvent cette démarche, ils avancent que les nouveaux programmes leur imposent de recourir à des situations de communication différenciées. Ainsi, ils expliquent que: « *on propose aux élèves surtout des productions de textes adressées à une autre classe, à leurs parents, à des correspondants. Bref, à des destinataires bien connus et cernables, de sorte que l'écrit soit tout de suite synonyme pour eux d'objet porteur de significations et destiné à être lu dans une optique de communication. De la même façon, les textes sont d'abord produits pour communiquer (Lettres), ensuite, on leur demande de produire des textes qui ne seront pas forcément adressés spécifiquement à des lecteurs bien connus.* »

De leur part, les cinq répondants qui restent, semblent prendre encore du recul pour la pratique de ce type d'écriture communicationnelle. Ils affirment privilégier l'écrit dans un cadre scolaire. Cette attitude peut provenir de leur crainte d'exposer leurs

élèves qui éprouvent plusieurs handicaps pour manier un ensemble d'éléments diversifiés (syntaxiques, morphologiques ou lexicaux), à des destinataires d'âge et de niveau différents. Ils rajoutent que la pratique scripturale est nettement complexe et exige non seulement un apprentissage systématique de la langue, mais aussi de l'appropriation d'un certain nombre d'habiletés relatives à diverses contraintes sociales et culturelles.

B/ Huit enseignants préfèrent amener leurs élèves à imaginer ou découvrir le destinataire du texte à écrire. Ils expliquent : « *Nos élèves sont intelligents et manifestent une curiosité multidirectionnelles. Cette soif de connaître les destinataires de leurs textes leur pousse à saisir un maximum d'informations sur les différents types de textes et leurs destinataires potentiels. Ainsi, les recettes de cuisine s'adressent fort logiquement à leurs mères, les lettres ouvertes seront destinées au directeur de l'établissement, sinon aux autorités locales.* »

C/ Environ la majorité des enseignants (56,25%) affirme qu'elle ne présente, en aucun cas, l'unique destinataire de tout type de texte. Les répondants avancent qu'il s'agit d'une production écrite qui exige de la souplesse, de l'inventivité, dans la perspective de mener à bien son écrit personnel. Une enseignante rajoute : « *C'est vrai que nos élèves savent déjà que leurs textes s'adressent prioritairement à leurs enseignants en vue de les évaluer, mais il est concevable d'insérer des destinataires à leurs écrits. Il y a de la difficulté et en même temps le plaisir profond de rentrer dans un type d'écrit nouveau* ». Les enseignants soulignent enfin, l'importance des interactions sociales dans la pratique scripturale même si elles sont parfois virtuelles. De leur part, quatre enseignants parmi les seize interrogés, répondent qu'ils sont toujours ou souvent les destinataires des écrits de leurs élèves.

#### **IV.1.4.Ecriture et communication**

##### **IV.1.4.3.Communication et réécriture**

**Tableau n°8**

**Question 18:** Pour vous personnellement, considérez-vous que l'attention portée au lecteur et la prise en compte de son appartenance socio-culturelle, ses connaissances et ses croyances lors de la révision du premier jet, amèneront vos élèves du secondaire à modifier leurs textes écrits en FLE sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique ? Justifiez

<b>REPONSE</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>FREQUENCE</b>
<b>Oui</b>	<b>9</b>	<b>56.25%</b>
<b>Non</b>	<b>7</b>	<b>43.75%</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Neuf enseignants (56,25%) répondent positivement à cette question. Ils se montrent intarissables sur le sujet en expliquant que leurs élèves devraient être mobilisés davantage sur le fait qu'un écrit viserait un ou plusieurs destinataires socialement déterminés. « *Ainsi, la prise en compte de ces paramètres socioculturelles va amener nos élèves du secondaire à repenser leurs représentations de l'activité d'écriture, à mieux structurer leurs savoirs afin de mieux s'exprimer en FLE.* »

Les sept autres répondants conçoivent qu'il est difficile de procéder de cette façon « *puisque dans les programmes officiels, les destinataires des productions écrites sont souvent des personnes appartenant à la même catégorie socioculturelle, le plus souvent, des élèves du même niveau scolaire, appartenant à une autre classe ou à un autre lycée. Les nouveaux programmes invitent généralement les élèves dans le cadre de projets didactiques, à réaliser des recherches, puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.* »

### **Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire :**

#### **IV.1.1. Caractéristiques socioprofessionnelles :**

Notre enquête dépeint notre population participante sous les traits suivants :

- La majorité de la population est constituée de femmes, elles sont surprésentées, ce qui renvoie à la prédominance féminine au sein de la corporation des enseignants du français. La plupart de ces enseignants sont âgés entre 35-46 ans (on peut évoquer ici, une certaine maturité). De plus, ils ont entre 7-15 ans d'ancienneté dans le métier.
- La plupart de ces enseignants a un horaire chargé et se trouve responsable sur plus de cinq classes constituées d'environ 45 élèves.

#### **IV.1.2. Représentations du savoir-écrire, ses difficultés et conditions de la pratique scripturale :**

Selon nos sondés, leurs principales représentations du savoir-écrire réside dans « les capacités d'exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication et de bien structurer ses phrases, son texte selon les exigences de consignes ». Les paramètres de situations de communication diversifiées prennent une place importante, il s'agit de rendre la pratique scripturale pragmatique, significative et socialisée.

Interrogés sur les causes possibles de difficultés de leurs élèves liées à l'écrit, les participants évoquent les carences accumulées au cours des scolarités antérieures et les difficultés des élèves à s'engager avec succès à l'écrit. Ils mettent aussi l'accent sur la surcharge des classes. Ainsi, des cris s'élèvent pour critiquer ce nouveau programme centré sur l'approche par compétences qui ne s'applique pas adéquatement pour des classes nombreuses.

Concernant l'environnement de la pratique scripturale, environ la moitié des enseignants déclare proposer cette production écrite à domicile. Ils rattachent cela aux multiples faiblesses de leurs élèves, situées sur divers aspects linguistique, méthodologique et textuel qui leur entravent à mener avec succès une production écrite

individuelle et sous la contrainte du temps. Certains insistent, de leur part, sur le fait de faire écrire impérativement les élèves en classe pour évaluer le degré d'appropriation des savoirs déclaratifs, procéduraux et contextuels nécessaires à l'élaboration de cette production écrite.

Les enseignants adoptent fréquemment des consignes précises aux scripteurs lors de l'activité d'écriture. Ce qui dévoile leur souci de clarté qu'ils voudraient bien retrouver dans leurs écrits.

#### **IV.1.3. Composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel :**

Les réponses recensées dans cette partie montrent qu'environ la moitié des enseignants privilège faire des interventions à l'étape du premier jet qui ont pour double but de prendre en charge les élèves en difficultés et d'accompagner ces scripteurs dans le repérage des dysfonctionnements liés au contenu ou à la forme. C'est la raison pour laquelle, ces interventions devraient porter sur des éléments susceptibles à aider l'élève à améliorer son texte. Ce qui montre que ces enseignants sont nettement mobilisés pour prendre en compte le processus de révision lors de la production écrite.

De plus, la majorité de nos sondés trouve qu'il est nécessaire de demander toujours aux élèves à élaborer un plan avant de se lancer dans l'écriture. Ils pensent même, aux théoriciens, observateurs attentifs de la pratique scripturale, que cette planification recèle un fort potentiel du savoir-écrire. Certains enseignants rajoutent qu'ils présentent parfois un plan type du texte à rédiger, non par souci de fixer des éléments à respecter, mais pour initier les apprenants à la technique de planification. D'autres, de leur part, discutent souvent le plan du texte avec l'ensemble de la classe pour instaurer un climat d'interactivité et favoriser de plus en plus la mutualisation de connaissances.

Interrogés sur la pratique de la révision, les enseignants affirment qu'ils insistent toujours aux élèves de relire et corriger leur premier jet. Cela indique que notre population accorde une importance à cette étape de la pratique scripturale bien qu'ils reconnaissent n'enseigner qu'occasionnellement ces stratégies relatives à la révision. En

revanche, ils avancent que leurs élèves se dotent parfois de grilles d'auto-évaluation qui facilitent leurs lectures critiques.

De plus, la majorité des enseignants trouve que l'enseignement de la réécriture via l'atelier d'écriture n'est pas encore pris en compte par les enseignants en raison de multiples contraintes : manque d'expérience liée à la reconstitution du programme officiel, ainsi qu'au horaire alloué à l'enseignement du français dans l'institution scolaire qui demeure insuffisant pour pratiquer un tel projet d'écriture. Ils rajoutent qu'ils présentent aux élèves les différentes stratégies de réécriture ou de reformulation dans le cadre du compte rendu de l'expression écrite. Pour ce faire, ils retravaillent toujours ou souvent avec l'ensemble de la classe un texte produit déjà par un élève en vue d'en puiser les incorrections et par la suite de l'améliorer. Dans d'autres cas, certains enseignants proposent eux-mêmes un texte bien élaboré à leurs élèves.

#### **IV.1.4. Ecriture et communication :**

Selon les réponses analysées dans cette partie, un nombre important d'enseignants (68,75%) affirme qu'il est concevable d'enseigner la production écrite dans le cadre d'une situation de communication authentique. Cela amènera les apprenants scripteurs à mieux produire leurs textes en s'interrogeant permanemment sur les caractéristiques de leurs lecteurs. Ces enseignants déclarent pratiquer toujours ou souvent ce type d'écriture en adaptant tout type de texte à son destinataire. Cela montre que la prise en compte de paramètres d'une écriture pragmatique et communicationnelle est conçue par le programme officiel aussi bien que par la corporation d'enseignants. De surcroît, environ (56.25%) des répondants affirment qu'ils se montrent vigilants pour ne pas être les destinataires uniques de tout type de texte, étant donné que les écrits des élèves sont destinés prioritairement à être évalués. Enfin et selon nos sondés, l'attention portée au lecteur et la prise en compte de son appartenance socio-culturelle et ses croyances lors de la révision du premier jet, amèneront sans doute les élèves du secondaire à modifier et améliorer leurs textes écrits en FLE. Toutefois, certains enseignants prétendent qu'il est difficile de mettre en œuvre un tel dispositif d'écriture en exposant ces apprenants aux multiples contraintes socioculturelle, religieuse et

idéologique car même les destinataires proposés dans les manuels sont souvent des personnes familiers aux scripteurs.

## **IV.2. Exploration du deuxième corpus : analyse comparative des deux versions produites par l'ensemble de la population**

Les résultats relatifs à chacun des deux groupes (groupe lycéen/groupe universitaire) sont exposés en parallèle pour faciliter les comparaisons et fournir une analyse globale sur les deux versions (version initiale/version révisée) du corpus.

### **IV.2.1. Grille de correction:**

#### **IV.2.1.1. Communication**

##### **IV.2.1.1.1. Longueur/lisibilité**

##### **IV.2.1.1.1.1. Longueur:**

Pour vérifier le premier objectif de la recherche, nous avons compté le nombre de mots, de lignes et de paragraphes pour savoir s'il y avait une différence entre les deux versions du texte d'abord produit par l'ensemble de participants dans un cadre scolaire traditionnel (on écrit pour l'enseignant et en fait pour personne). Ensuite, lorsque les scripteurs révisent leurs productions en fonction d'un nouveau lecteur-destinataire, connu par son niveau et son appartenance socioculturelle.

**Tableau n°9**

	N.moy de mots	N. moy de lignes	N. moy de §	$\Delta M$	$\Delta L$	$\Delta \S$
Version initiale G1a	164.5	12.33	3.83	17.06	01.83	0.16
Version révisée G1a	172.33	14.16	3.99			
Version initiale G2a	265	20	3.60	40.4	3.20	00
Version révisée G2a	305	23.20	3.60			



**Tableau n°10**

	N.moy de mots	N. moy de lignes	N. moy de §	$\Delta M$	$\Delta L$	$\Delta \S$
Version initiale G1b	162.57	12.57	4.28			
				42.67	02.71	0.29
Version révisée G1b	205.14	15.28	4.57			
Version initiale G2b	258	18	4			
				27	02.50	0.25
Version révisée G2b	285	20.5	4.25			

**Tableau n°11**

	N.moy de mots	N. moy de lignes	N. moy de §	$\Delta M$	$\Delta L$	$\Delta \S$
Version initiale G1c	156	11.10	3.50			
				27.83	03.40	1.16
Version révisée G1c	183.83	14.50	04.66			
Version initiale G2c	245.40	17.40	3.60			
				46	04.40	00
Version révisée G2c	291.40	21.80	3.60			

Quant au nombre de mots, pour l'ensemble des sujets, les résultats présentés aux tableaux (9,10 et 11) indiquent qu'il y a une différence significative entre le nombre moyen de mots écrits dans la première version du texte et dans sa deuxième version. Ainsi, [ $\Delta M$  (17.06, 40.40)] est le nombre moyen d'écarts effectué respectivement chez les réviseurs des premiers sous groupes composés d'élèves du secondaire (G1a) et d'étudiants de la 3<sup>ème</sup> année universitaire (G2a).

Ces scripteurs ont révisé leur première version en s'adressant à un groupe copain et familial (élèves du troisième année secondaire). Ainsi, les rédacteurs lycéens, qui semblent si proches de leur destinataire, n'ont pas apporté un ajout considérable de mots dans la deuxième version.

Cependant, lorsque les deux sous groupes (G1b, G2b) ont révisé leurs textes en fonction d'un journaliste, des ajouts ont été plus réalisés par les scripteurs lycéens (42.67) que ceux effectués par les réviseurs universitaires (27). Cela montre que le niveau de savoirs et de savoir-faire acquis n'influence en aucun cas sur l'attitude de scripteur et sa décision autonome pour la réécriture du texte.

De leur part, les réviseurs des deux troisièmes sous groupes (G1c, G2c) ont redoublé leurs efforts pour satisfaire leur destinataire étranger (un enseignant français). Ainsi, (27.83) est le nombre moyen d'écarts de mots compté entre les deux versions des sujets lycéens. Quant aux étudiants universitaires, ils ont manifesté une prise en compte particulière de leur futur lecteur en ajoutant un nombre moyen de (46) mots à leur deuxième version. Cela postule que c'est aussi le niveau du destinataire et son appartenance socioculturelle qui gèrent l'acte de réécriture et déterminent la nature de modifications effectuées.

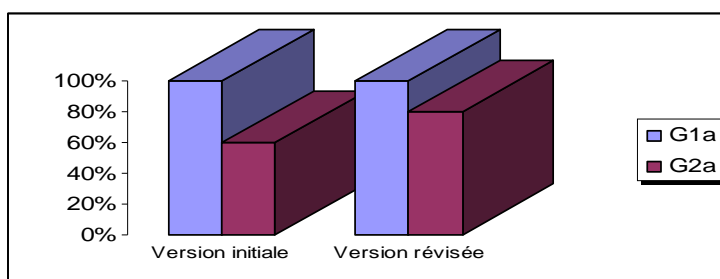
Quant au nombre de lignes, les trois tableaux indiquent que la version révisée contient plus de lignes que la version initiale, mais notons que cette différence est dans tous les cas inférieure à quatre lignes pour les scripteurs lycéens et à cinq lignes pour les rédacteurs universitaires. En effet, le nombre de lignes ajoutées se diffère largement d'un sous groupe à un autre selon que le destinataire est familier ou non. Ainsi, les réviseurs des deux troisièmes sous groupes ont été plus attentifs au développement de leurs textes par l'ajout de lignes qui varient, en moyenne, entre environ 4 lignes (G1c) et environ 5 lignes (G2c).

Quant au nombre de paragraphes, les scripteurs des deux niveaux novice et expert ont maintenu, en moyenne, le même nombre de paragraphes, [ $\Delta\%$  (0.29) et  $\Delta\%$  (0.25)] sont les nombres moyens de différences de paragraphes entre la version initiale et la version révisée des deuxièmes sous groupes (G1b, G2b). Les autres groupes n'ont apporté presque aucune différence (G1a, G2a, G2c) à l'exception des rédacteurs du troisième sous groupe lycéen (G1c), qui ont développé, en moyenne, un autre paragraphe lors de la révision de leurs textes [ $\Delta\%$  (1.16)].

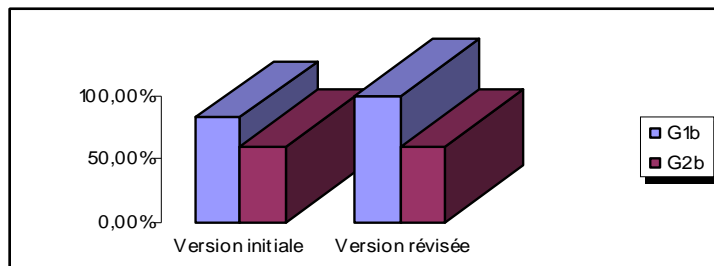
Dans l'ensemble, sur le plan formel, les scripteurs des deux niveaux semblent attentifs à l'amélioration et au développement de leurs écrits quand ils s'adressent à un destinataire moins familier et appartenant à une culture différente. Donc, il est concevable de noter également que ce n'est plus le niveau d'expertise rédactionnelle qui dicte au rédacteur d'améliorer son écrit, mais ce sont plutôt les caractéristiques socio-culturelles du destinataire-lecteur qui en favorisent la prise en compte.

#### IV.2.1.1.1.2.Lisibilité

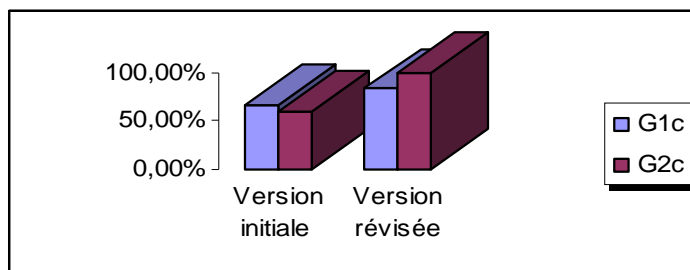
**Graphique n°14**



**Graphique n°15**



**Graphique n°16**



Pour évaluer le degré de lisibilité des textes dans les deux versions, nous nous sommes appuyée sur la grille de correction et les notes attribuées par les enseignants correcteurs à ce sujet.

Ainsi, selon les trois graphiques présentées ci-dessus, les textes de scripteurs lycéens semblent majoritairement clairs et lisibles. Sur les 18 textes produits dans la première version, seulement 3 élèves ont présenté des textes un peu lisibles et difficiles à suivre. Deux de ces trois élèves ont soigné la présentation de leurs écrits lors de la révision en fonction des destinataires déterminés.

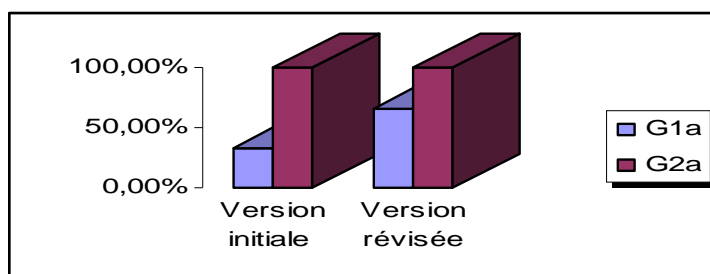
En revanche, nous avons relativement trouvé des difficultés pour lire certains textes produits par des étudiants universitaires. Ainsi, sur les 15 textes écrits lors de la première version, seulement 9 textes ont été représentables et faciles à déchiffrer. Trois d'autres ont été améliorés lors de la révision. Cependant, les trois textes révisés qui restent, semblent un décalque du texte initial et témoignant d'une mauvaise écriture habituelle chez leurs producteurs.

On peut s'étonner de la totale rareté des titres dans les textes étudiés (seulement un scripteur lycéen en use): le titre est un élément important dans un écrit argumentatif, mais les scripteurs des deux niveaux ont pu ne pas y prêter une attention spécifique.

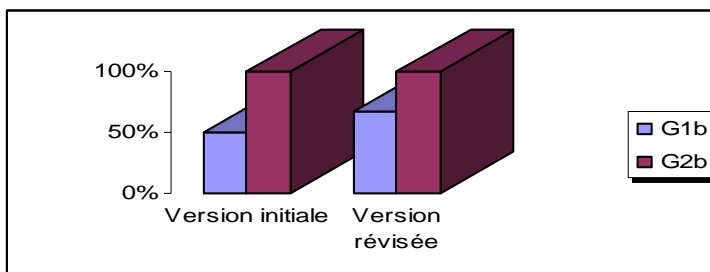
Les alinéas, s'ils sont utilisés par la majorité de scripteurs pour marquer leur attention à la structure et au découpage du texte, sont presque tous ajoutés dans la deuxième version. Les sauts de ligne systématiques chez certains, aèrent le texte et correspondent à un véritable travail de réécriture.

#### IV.2.1.1.2. Respect de la consigne:

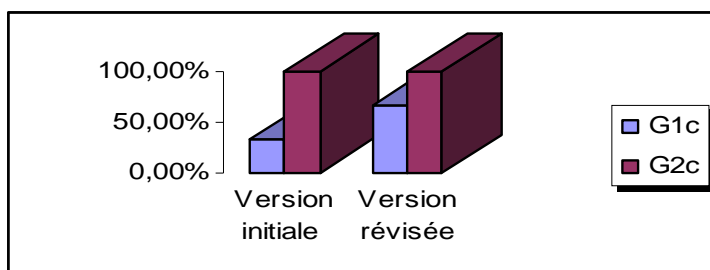
**Graphique n°17**



**Graphique n°18**



**Graphique n°19**



Sur les 18 textes produits lors de la première version par les scripteurs de la troisième année secondaire, seulement 7 élèves ont bien respecté la consigne: ils ont écrit des textes argumentatifs portant sur la possibilité de dire et de montrer tout à la

télévision, « Pensez-vous que l'on puisse tout dire et tout montrer à la télévision ? Justifiez votre position en vous appuyant sur des arguments convaincants ». Il s'agit, en effet d'énoncer de façon objective, les caractéristiques des programmes télévisés, puis de donner son point de vue en tentant de persuader l'enseignante. Les autres productions (11 textes) ont été hors sujet, les scripteurs ont écrit ici des textes argumentatifs en mettant en évidence les avantages et les inconvénients de la télévision.

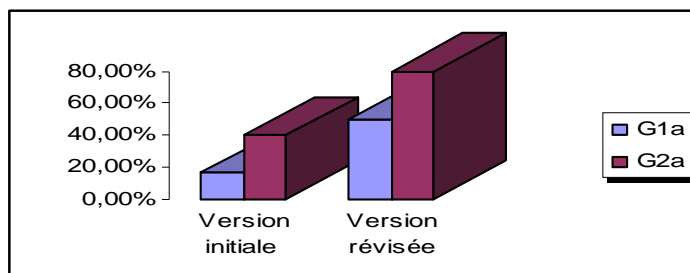
Lors de la révision de leurs textes, la nouvelle situation de production semble si riche et différente parce que les destinataires sont de vrais lecteurs appartenant à des niveaux social et culturel fort différents. C'est par écrit que nos scripteurs ont entré en communication avec leurs lecteurs. Ainsi, il a été remarquable que les scripteurs auraient plus le souci du mot juste, de l'organisation et surtout de la remise en question de la consigne qui a revêtu une autre forme: « Votre texte sera relu par vos camarades de 3<sup>e</sup> année secondaire (G1a), un journaliste algérien d'un quotidien d'expression française (G1b) ou un enseignant français (G1c). Faites alors votre possible pour qu'il soit cohérent et convaincant en illustrant vos arguments par des exemples pertinents ».

Ainsi, à cette phase de réécriture, cinq élèves des trois sous groupes lycéens ont revu et analysé à bon escient la consigne et par conséquent, ils ont bouleversé le contenu de leurs écrits en les adaptant correctement au sujet de la rédaction.

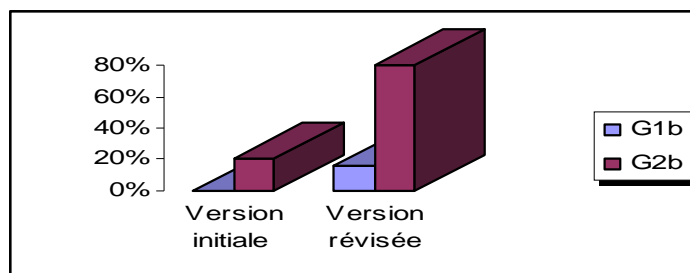
Comme il a été attendu, les scripteurs experts ont respecté tous la consigne, étant donné que leur travail d'écriture est devenu à la fois une pratique régulière et autonome qui répond à des intentions, sous-tend des enjeux, diffère selon les situations de communication et un plaisir de faire des progrès, de mener jusqu'au bout une activité d'écriture pour aboutir à un texte achevé, bien construit et apprécié. Pour ces rédacteurs, l'écrit ce n'est pas seulement un changement de registre langagier, mais c'est aussi un jeu avec le lecteur pour qui ils construisent, grâce à des procédés propres à l'écriture, un univers qui pour exister demande sa pleine coopération interprétative.

### IV.2.1.1.3. Co-énonciation:

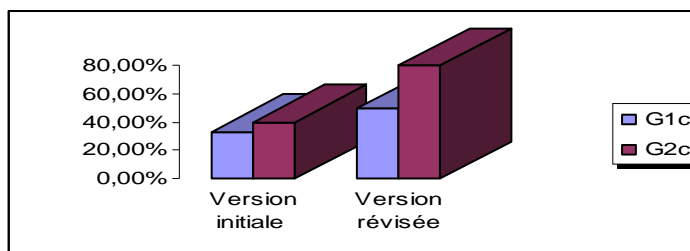
Graphique n°20



Graphique n°21



Graphique n°22



Quelques éléments de notre corpus relèvent de la prise en compte du lecteur. Ainsi, pour les six scripteurs du premier sous-groupe (G1a), une seule scriptrice (16.16%) a employé le pronom déictique « vous », cette adresse directe au destinataire émerge à la première version. Chez Hakima (*G1a*, cf. *Annexe p. 210*), nous avons relevé la phrase suivante: « ... *il reste juste à vous cher téléspectateur de choisir avec intelligence ce que vous voulez voire et entendre* ».

Pour les rédacteurs du sous-groupe universitaire (G2a), seulement deux étudiants (40%) se soucient dès le début de l'écriture du caractère communicatif de tout texte argumentatif. Ainsi, chez Fouad (G2a, cf. *Annexe p.239*), on constate l'émergence de deux marques du destinataire: l'emploi des deux pronoms déictiques « vous » et « nous » et l'exclamation qui recèle un « *sentiment plus ou moins vif du locuteur à l'égard du contenu de son énoncé* » (Riegel, 1994, p.401). Elle traduit une demande implicite d'approbation du lecteur et son adhésion au propos tenu comme dans l'expression ci-après : « *Enfin, et devant cette immense capacité de ce moyen de télécommunication faites-vous très attention : faire le bon choix, voir et écouter ce que vous pouvez, en respectant nos mœurs inhérentes à notre religion, le tout mais le tout selon notre monde et non plus leur monde! »*

Chez Toufik (G2a, cf. *Annexe p.237*), on peut envisager une occurrence d'un commentaire introduit par une conjonction locutive «c'est-à-dire» qui inclut directement le destinataire: « *C'est à dire que vous pouvez voir les divers problèmes des pays, par exemple les débats présentés par les chaînes télévisées* ».

Lorsqu'ils ont révisé leur première version en fonction d'élèves de la 3<sup>ème</sup> année secondaire, les scripteurs de ces deux sous groupes ont manifesté différemment leur prise en compte de leurs destinataires qui varie entre (40%, pour les scripteurs lycéens et 80%, pour ceux du niveau universitaire).

Pour le premier sous-groupe (G1a), on trouve chez Hichem (cf. *Annexe p.228-229*), l'ajout de la relative de « *parce qu'il ya des programmes et surtout des chaines qui présente des films de sexe et de violence* » à « *qui vous rendent mauvais et délinquants* ». Chez Souhila (G1a, cf. *Annexe p.219-220*), on observe un remplacement favorisant un véritable changement de contexte, la scriptrice a été vigilante à la nouvelle situation de communication et décide d'impliquer son camarade lecteur dans sa deuxième version: remplacement de « *puisque'ils aime* » par « *puisque vous aimez* ».



De leur part, les scripteurs du sous-groupe universitaire (G2a) ont introduit des marques relatives à la prise en compte du destinataire. Ainsi, on relève chez Nassima (*cf. Annexe p. 241-242*), une interaction directe et particulière avec son destinataire à la fin du texte par l'ajout de «... *j'adresse spécialement mon appel aux étudiants qui sont fous amoureux de la TV* ».

Noura (G2a, *cf. Annexe p.247-248*), s'est adressée directement à son lecteur avec le déictique « vous » après avoir remplacé « *En prenant en considération que la télévision est un outil qui sert à réunir la famille le soir* » par « *Et si vous pensez à la télévision comme étant un outil qui sert à réunir la famille le soir* ».

De leur part, les rédacteurs des deux deuxièmes sous-groupes (G1b, G2b) n'ont pas fait beaucoup d'allusion au destinataire dans la première version. Ainsi, l'interlocution a été présente chez une seule scriptrice universitaire (20%), dès la première version de l'écriture avec l'emploi du pronom déictique « vous ».

Chez Sabah (G2b, *cf. Annexe p.243-244*), « *...mais vous devez bien être vigilant pour le choix des programmes surtout en famille pour favoriser la solidarité et le rapprochement entre ses membres* ».

En s'adressant leurs textes au journaliste, lors de la deuxième version, une seule rédactrice lycéenne (16.16%) a manifesté clairement une prise en compte de son destinataire tout en tentant d'améliorer son écrit. Ainsi, chez Hafida (G1b, *cf. Annexe p.216-117*), nous avons repéré le remplacement du « *... je dis il faut regarder des émissions utiles et des chaines importantes.* » par « *...je dis au journalistes il faut choisir des programmes utiles et importantes.* »

Pour les rédacteurs universitaires, quatre étudiants (80%), ont pris en considération les exigences de la nouvelle situation de communication. Ainsi, chez Moufida (G2b, *cf. Annexe p.235-236*), on trouve un remplacement formel du « *On n'oublie pas...* », aboutissant à « *N'oubliez pas que...* ».

Chez Naziha (G2b, cf. *Annexe p.253-254*), nous avons repéré l'ajout de « *...et même les journalistes sont souvent obligés de suivre à la lettre certaines normes de présentation.* ». Chez Radia (G2b, f. *Annexe p. 249-250*), ajout de « *Enfin, je peux vous dire...* ».

Enfin, les rédacteurs des deux derniers sous-groupes ont été un peu attentifs pour impliquer un destinataire potentiel dès le début de l'écriture. Sur les six scripteurs lycéens, seulement deux élèves (33.33%), ont utilisé le pronom déictique « vous » pour interpeller directement leur destinataire. Ainsi, nous avons constaté chez Amina (G1c, cf. *Annexe p.230-231*), l'emploi de la phrase interrogative qui peut être interprétée comme associant le destinataire du texte au raisonnement tenu: « *Mais pensez vous que la télévision nous informe et nous expose de tous les nouvelles ?* »

Chez Aissam (G1c, cf. *Annexe p.218-119*), on trouve à la fin du texte l'émergence du pronom déictique « vous » comme adresse explicite au destinataire: « *A la fin, je pense que vous pouvez débarrasser de la télévision carrément car elle peut être facilement remplacer par les autres moyens de communication comme le livre, les vidéos* ».

Pour les rédacteurs du sous-groupe (G2c), trois étudiants (60%), ont fait allusion au destinataire dans la première version de leurs écrits. Ainsi, on trouve également l'interrogation chez Khadija (G2c, cf. *Annexe p. 259-260*), « *Souvenez-vous par exemple des images de la prison irakienne ?* » et la formule de politesse chez Rahima (G2c, cf. *Annexe p.257-258*), « *Permettez-moi de vous signaler...* ». Même constat chez Oumaima (G2c, cf. *Annexe p. 245-246*), qui a invité son lecteur à lire l'histoire qu'elle a insérée dans son texte: « *Je vous raconte une histoire réelle...* ».

Et lorsqu'ils ont révisé leurs écrits en fonction d'un enseignant français, nous avons pu constater que ce sont les mêmes rédacteurs qui ont adapté leurs textes aux caractéristiques de ce nouveau destinataire. Ainsi, chez Oumaima (G2c, *ibid.*), nous

avons repéré l'ajout de la phrase injonctive suivante: « **Tenons seulement ce qui est bien à notre tradition et religion** ».

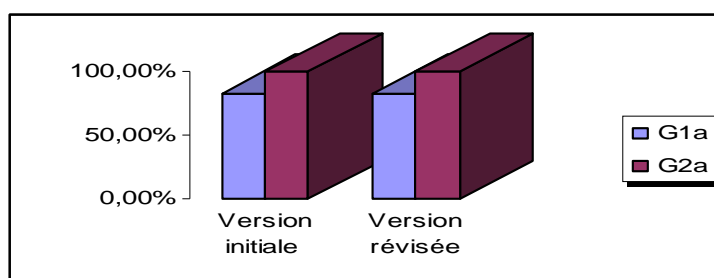
Nous avons vu déjà que l'exclamation et l'injonction n'ont pas les mêmes fonctions: si la première a avant tout une fonction expressive, accompagnée de l'intention de faire adhérer le lecteur au propos tenu, la seconde vise à orienter le comportement du lecteur ; il ne s'agit pas seulement d'obtenir son approbation mais de transformer ses réactions hors de la situation du discours.

Chez Rahima (G2c, *ibid.*), on observe l'ajout d'une expression qui renvoie implicitement au destinataire: « **Et l'éducation fait de nous chasseurs de certains programmes télévisés venant particulièrement de l'occident et qui tentent de nous déculturer** ». Même constat chez Khadija (G2c, *ibid.*), qui a apporté l'ajout de « **...les idéologies se diffèrent d'une religion à une autre...** » .

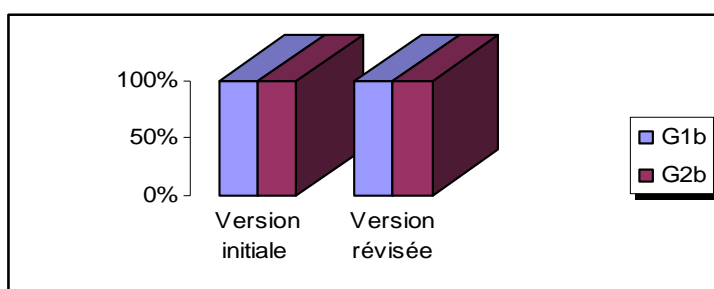
#### IV.2.1.2. Texte:

##### IV.2.1.2.1. Circuit argumentatif:

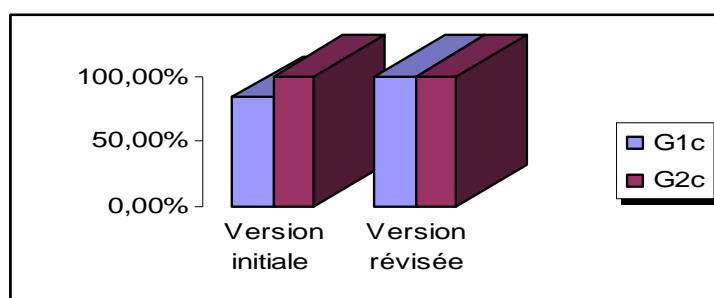
Graphie n°23



Graphie n°24



**Graphie n°25**



L'ensemble des scripteurs experts a écrit des textes conformes au circuit argumentatif dans les deux versions présentant clairement les différentes composantes du texte argumentatif (introduction, problématique, thèse, arguments, exemples et conclusion). Pour les rédacteurs lycéens, 16 textes (88.88%) correspondent adéquatement au plan argumentatif, ce qui révèle l'assimilation des différents éléments portant sur l'argumentation, qui sont déjà abordés avec notre groupe expérimental.

Lors de la révision, un élève du sous-groupe (G1c) a retravaillé son texte en l'adaptant aux caractéristiques de l'argumentation. Ce qui confirme l'appropriation quasi-totale (94.44%) des apprenants des différentes stratégies argumentatives malgré leur insuffisance en orthographe, en grammaire et en vocabulaire.

#### IV.2.1.2.2.Nombre d'arguments/exemples:

Pour vérifier le deuxième objectif de notre étude, nous avons compté le nombre moyen d'arguments et celui d'exemples pour voir s'il y avait des modifications apportées dans la deuxième version ou non.

**Tableau n°12**

	N.moy d'arguments	N.moy d'exemples	$\Delta A$	$\Delta E$
Version initiale G1a	02.16	01.50	0.84	0.00
Version révisée G1a	03	01.50		
Version initiale G2a	03.16	02.83	0.34	0.00
Version révisée G2a	03.50	02.83		

**Tableau n°13**

	N.moy d'arguments	N.moy d'exemples	$\Delta A$	$\Delta E$
Version initiale G1b	02.50	01.50	0.16	0.34
Version révisée G1b	02.66	01.50		
Version initiale G2b	04.50	01.16	0.16	0.67
Version révisée G2b	04.66	01.83		

**Tableau n°14**

	N.moy d'arguments	N.moy d'exemples	$\Delta A$	$\Delta E$
Version initiale G1c	03.00	01.16		
Version révisée G1c	03.50	01.83	0.50	0.67
Version initiale G2c	04.83	03.00	01.33	0.16
Version révisée G2c	05.16	03.16		

Quant au nombre moyen d'arguments, les résultats présentés dans les trois tableaux ci-dessus indiquent qu'il n'y pas une différence significative entre les écrits de scripteurs des deux niveaux. Ainsi, le nombre moyen d'arguments varie entre [2.16 (G1a), 2.50 (G1b) et 3.00 (G1c)] et [2.50 (G2a), 4.50 (G2b) et 4.83 (G1c)]

Selon ces données, ce sont toujours les rédacteurs des deux derniers sous groupes (G1c, G2c) qui présentent le plus nombre possible d'arguments, suivis par les scripteurs experts du sous groupe (G2b). Et lorsqu'ils ont révisé leurs textes en fonction de lecteurs définis, nous avons pu détecter une différence assez médiocre entre le nombre moyen d'arguments avancés dans la première version du texte et dans sa deuxième version. Ainsi, [ $\Delta A$  (0.84, 0.43)] est le nombre moyen d'écarts compté respectivement chez les réviseurs des premiers sous groupes (G1a, G2a). Quant aux scripteurs des deuxième sous groupes, nous avons repéré le même nombre moyen d'écart [ $\Delta A$  (0.16)] chez les deux sous groupes (G1b, G2b).

De leur part, les rédacteurs des derniers sous groupes ont apporté des modifications un peu significatives à leurs textes. Nous avons pu compter un écart de [ $\Delta A$  (0.50)] chez les réviseurs lycéens et [ $\Delta A$  (1.33)] chez les scripteurs universitaire.

Quant au nombre moyen d'exemples, nous avons pu constater que les scripteurs des deux premiers groupes ont conservé le même nombre moyen d'exemples dans les deux versions [ $\Delta E$  (0.00)]. De leur part, les rédacteurs des deux deuxièmes groupes ont apporté presque le même nombre moyen d'exemples dans la deuxième version [ $\Delta E$  (0.34)] chez les scripteurs du sous groupe (G1b) et [ $\Delta E$  (0.67)] chez ceux du (G2b). Enfin, pour les textes des derniers sous groupes, il apparaît que les scripteurs du sous groupe lycéen (G1c) ont ajouté, en moyenne, plus d'exemples [ $\Delta E$  (0.67)] que leurs camarades de la troisième année universitaire [ $\Delta E$  (0.16)].

### IV.2.1.3. Réécriture:

#### IV.2.1.3.1. Nombre d'ajouts:

Pour vérifier le troisième objectif de notre recherche et évaluer l'effet de la prise en compte de l'appartenance socioculturelle du destinataire sur la révision/réécriture de la première version, nous avons compté le nombre moyen d'ajouts, de remplacements, de suppressions et de déplacements effectué par l'ensemble de la population des deux niveaux. Ainsi, nous allons infirmer ou confirmer la validité de nos hypothèses que nous avons exposées plus haut.

**Tableau n°15**

	<b>G1a</b>	<b>G2a</b>	<b>G1b</b>	<b>G2b</b>	<b>G1c</b>	<b>G2c</b>
N. moy de mots ajoutés	17.06	40.40	42.67	27	27.83	46
N.moy d'idées ajoutées	01.66	01	01.50	02.80	01.33	02.33

Selon les résultats indiqués dans le premier tableau, le nombre moyen de mots ajoutés varie, en effet, d'un groupe à un autre. Les rédacteurs lycéens du sous-groupe (G1a) qui ont révisé leur première version en fonction d'un groupe de lecteur lycéen ont apporté le nombre d'ajouts le plus inférieur et ils ont ajouté, en moyenne, (17.06 mots) dans toute la population, suivis par les deux sous groupes (G2b, G1c) qui ont ajouté, en moyenne, (27 mots). Enfin, les trois sous groupes (G2a, G1b, G2c), avec un ajout de (43 mots), en moyenne.

Ainsi, nous pouvons conclure que le niveau de savoirs et de savoir-faire de participants n'a pas influencé particulièrement l'attitude et la décision de réviseurs pour entreprendre une activité de réécriture, mais ce sont plutôt les caractéristiques des destinataires qui en déterminent.

De même que pour les idées ajoutées, les résultats illustrés dans le tableau, indiquent que le nombre moyen d'ajouts est défini entre [01 (G2a), 1.66 (G1a)], [01.50 (G1b), 2.80 (G2b)] et [01.33 (G1c), 2.33 (G2c)]. Les résultats confirment que le nombre est inférieur à 2 idées pour les scripteurs lycéens qui ont révisé leur première version en fonction d'élèves de la troisième année secondaire. Par contre, les étudiants experts n'ont ajouté, en moyenne, qu'une seule idée. Pour les autres sous groupes des deux niveaux qui ont adressé leurs textes à un journaliste et à un enseignant français, nous avons pu observer que les scripteurs universitaires ont été plus attentifs au développement de leurs idées (macrostructure) que leurs camarades lycéens.

Ainsi, chez Hakima (G1a, *ibid.*), nous avons souligné l'ajout de l'idée suivante: « *En suite on trouvent qu'il ya dernièrement des chaînes arabes qui informent et instruisent les élèves par exemple je suive défois la chaine de traduction car c'est mon rêve et je veux préparer moi à ça si j'aurai le bac inchallah.* »

Chez Nassima (G2a, *ibid.*), on dégage l'ajout de l'expression suivante: « *De plus, il y a beaucoup de chaines qui expose que de sexe et cela perturbe la sexualité des gens surtout les adolescents.* »

De sa part, Zahia (G1b, cf. *Annexe p.222-223*), focalise son attention sur la fin du texte où l'on trouve deux lignes plus loin comme ajout à l'idée précédente : « *...et la seule condition est de savoir choisir les programmes qui nous intéressent pour conserver notre caractère comme des algériens.* »

Même constat chez Sabah (G2b, *ibid.*), qui tente de localiser un attachement particulier à sa culture, à ses traditions et à ses convictions religieuses: « *On appartient à*



*une société musulmane et on doit conserver nos traditions et nos mœurs tout en respectant les règles divines. On peut aussi avoir des informations sans allumer le poste de la télévision, lire les journaux, les revues. »*

Quant à Aissam (*G1c, ibid.*), il évoque l'image qu'il apprécie dans la télévision algérienne qui, selon lui, demeure un vecteur de valeurs sociales et éthiques: « *En effet, je remarque aussi qu'il y a une opposition entre les personnes qui baissent les yeux hors à la maison et en même temps ils regardent à la télévision des images obscènes. Il faut qu'on oublie la parabole car notre TV au moins elle respecte les goûts et la tradition des algériens. »*

Pour Rahima (*G2c, ibid.*), l'ajout d'idées révèle clairement comme pour les autres scripteurs, une attention apportée au lecteur en vue de le convaincre: « *...venant particulièrement de l'occident et qui tentent de nous déculturer. »*

#### IV.2.1.3.2. Nombre de suppression :

##### IV.2.1.3.2.1. Nombre de suppressions/non remplacées :

Quelques éléments du corpus prouvent que les réviseurs des deux niveaux ont effectué parfois des suppressions dans leur première version sans qu'elles soient nécessairement remplacées, qu'il s'agisse de mots ou d'idées.

**Tableau n°16**

	<b>G1a</b>	<b>G2a</b>	<b>G1b</b>	<b>G2b</b>	<b>G1c</b>	<b>G2c</b>
N. moy de mots supprimés	01	0.60	02.83	0.60	04.50	00
N. moy d'idées supprimées	0.16	00	0.16	00	0.16	00

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus montrent que cette opération n'était pas assez fréquente chez les rédacteurs. Ainsi, le nombre moyen de mots supprimés est compris entre (1 et 4.50) chez les scripteurs lycéens. Notons que ce sont

les réviseurs du (G1c) qui ont révisé leurs textes en fonction d'un enseignant français qui ont apporté plus de suppression, suivis par leurs camarades du deuxième sous groupe (G1b) et enfin ceux du premier sous-groupe (G1a). Pour les scripteurs universitaires, il s'avère que leurs écrits ont fait apparaître un peu de suppressions non remplacées. Le nombre moyen de mots supprimés varie entre (0.00, 0.60). Cela s'explique par leur attention focalisée sur les opérations de haut niveau « ajout, remplacement ».

Pour l'ensemble de rédacteurs lycéens, le nombre moyen d'idées supprimées et non remplacées a été le même (0.16) car ils ont majoritairement reconstruit leurs textes qui ont été presque hors sujet dans la première version. De leur part, les étudiants universitaires n'ont supprimé aucune idée. Ainsi, ils s'en tiennent presque à un décalque du texte de la version initiale.

A titre d'exemple, l'écriture de Rawia (*G1c, cf. Annexe p.220-221*), se termine par une suppression, celle de la dernière phrase du texte: « *Certes, la télévision permet de voir les tradition et la culture de pays et surtout les imissions qui sont utiles dans la vie cuotidiene des personnes.* » Elle a pour effet d'exclure de la version initiale une idée supplémentaire que la scriptrice décide enfin de ne pas évoquer.

#### **IV.2.1.3.2.2. Nombre de suppressions/remplacées :**

Comme nous l'avons vu plus haut (*cf. chapitre II*), le remplacement est l'opération la plus pratiquée par les scripteurs de tout niveau qu'il s'agisse d'un remplacement formel ou de sens. Les modifications apportées correspondent souvent à un besoin de renouvellement, à une recherche d'efficacité dans la pratique scripturale.

Cependant, Claudine Fabre souligne que le traitement des formes ne joue pas pour rien dans la constitution du sens: « *L'âge des écoliers dont nous observons les écrits nous engage à donner de l'importance aux modifications dites formelles, puisque les débutants apprennent en même temps le code scriptural et la communication écrite. C'est pourquoi les modifications portant sur des graphèmes,*

*ou sur des signaux de ponctuation, ont été retenus comme indices potentiels de réflexions sur les aspects linguistiques et discursifs, et comme marques de l'entrée dans un domaine qui ne peut être passé sous silence: celui du signifiant graphique. » (Fabre, 1990, p.105)*

Lorsque le scripteur corrige l'orthographe, il envisage en même temps le sens de l'énoncé/du mot sur lequel il travaille. D'où le processus suivant:

- dans son projet de détecter les erreurs orthographiques, le scripteur parcourt le texte et s'arrête sur un mot: il exerce une activité métadiscursive de réception du texte.
- corrigeant ce mot, il entre dans une activité métadiscursive de production d'une nouvelle expression d'un contenu constant.
- cette activité métadiscursive de production formelle constitue un palier pour une activité métadiscursive à visée sémantique et favorise des opérations non formelles sur le mot corrigé ou dans son contexte proche.

**Tableau n°17**

	<b>G1a</b>	<b>G2a</b>	<b>G1b</b>	<b>G2b</b>	<b>G1c</b>	<b>G2c</b>
N. moy de mots supprimés/remplacés	04.50	08.50	04.50	06.40	8	03.40
N. moy/d'idées supprimées/remplacées	01	01.50	0.88	0.40	01.83	00.33

Ainsi, les participants à l'expérimentation ont retravaillé leur première version en remplaçant formellement ou sémantiquement des mots, aussi voire quelques idées. Ainsi, selon les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus, le nombre moyen de mots remplacés chez les scripteurs lycéens est défini entre [04.50 (G1a, G1ab) et 8 (G1c)]. Ce dernier sous groupe semble plus soucieux de cette opération bien que l'ensemble de la population ait utilisé des dictionnaires pour corriger leurs fautes. En effet, le scripteur-lecteur se doit donc d'exercer une vigilance critique, de contrôler les insuffisances et de procéder à des vérifications et des corrections immédiates afin de s'assurer de leur crédibilité.

Pour les scripteurs universitaires, le nombre moyen de mots remplacés est compris entre [03.40 (G2c), 6.40 (G2b) et 8.50 (G2a)]. Il est clair que le premier sous groupe est celui qui a effectué le plus nombre de remplacements. En s'adressant aux élèves de la troisième année secondaire, ses réviseurs tentent de reformuler certains mots ou expressions. Cette tendance à la reformulation est peut-être liée à un souci de clarté ou de crainte d'être sous-estimés par des lecteurs moins jeunes dans le cas où ils commettent des erreurs.

Ainsi, chez Souhila (G1a, *ibid.*), » nous avons relevé le remplacement de la virgule par un point, plus le retour à la ligne dans la phrase ci-après «*Aujourd'hui, parce qu'elle attire les téléspectateurs pour elle, ainsi je pose la question suivant: est ce que la télévision est utile.* », aboutissant à « *...elle. Ainsi,....* »

Chez Fouad (G1a, *ibid.*), on trouve le remplacement de « *Souvent, on est....* » par « *Souvent, nous sommes...* ». Le pronom déictique « nous », comme nous l'avons montré plus haut (cf. chapitre I) inclut le lecteur et l'interpelle à adhérer à son discours.

De sa part, on relève chez Zahia (G1b, *ibid.*) un remplacement formel de « *émissions outiles...* » par « *émissions utiles...* ».

Chez Sabah (G2b, *ibid.*), nous avons relevé le remplacement du mot « *solidarité* » par « *communication* » dans l'expression ci-après: «*...pour favoriser la solidarité et le rapprochement entre ses membres pour ne pas penser que c'est seulement en Ramadan que les algériens se réunit face de la télévision.* »

Chez Aissam (G1c, *ibid.*), on trouve un remplacement rigoureux de l'expression soulignée ci-après: « *...je m'énerve à entendre des faux information sur les muslimans.* » par « *...je m'énerve à entendre des mensonges sur les musilmans.* »

De sa part, Noura (*G2a, ibid.*), a effectué un remplacement que l'on peut dire formel dans « *Donc, il y a de différentes religions....* » par l'expression « *Donc, il existe dans le monde de différentes religions...* ».

Certains idées ont été modifiées et remplacées (renvoyant à la macrostructure). Nous avons relevé un nombre moyen de remplacements compris entre (01et 01.83) idées. En comparant les résultats obtenus chez l'ensemble des participants, nous pouvons dire que ce sont toujours les scripteurs lycéens qui ont effectué le plus nombre possible d'idées remplacées. Les résultats indiquent également que lorsque les scripteurs révisent leur premier jet en fonction d'un destinataire non familier, ils utilisent de façon significative plus d'idées différentes. Par contre, les scripteurs conservent plus idées similaires lorsqu'ils révisent leurs écrits en fonction d'un destinataire plus familier.

Ainsi, chez Souhila (*G1a, ibid.*), on constate une remise en question de la problématique qui l'a conduit à bouleverser par la suite le contenu de son texte. Remplacement de « *Aujourd'hui, parce qu'elle attire les téléspectateurs pour elle, ainsi je pose la question suivant: est ce que la télévision est utile.* » par « *Ainsi je pose la question suivante: est ce que on peut tout monter à la télévision ?* »

De sa part, Noura (*G2a, ibid.*), a remplacé « *Si les responsables des chaines pensent d'abord à tous ces gens là* » qui devient « *Si les responsables des ces chaînes prennent en considération cette diversité d'age et de croyances* »

Quant à Houssam Eddine (*G1b, cf. Annexe p.224-226*), il a introduit un remplacement significatif à la fin du texte de la phrase ci-après: « *Enfin la télévision est un moyen très important dans la vie et un moyen communication du monde. Mais aussi elle à des effets contre les adolescents.* » par « *Enfin j'estime que la télévision est en général essaye de modifier leurs programmes pour assurer la vie et la communication en famille.* »

Même constat, chez Rawia (*G1c, ibid*), qui a introduit un remplacement radical présentant un véritable remodelage du texte dans la phase de relecture à travers l'expression suivante: « *D'autre part, beaucoup de imame objecte les immissions futiles et les films de sex et de violense et surtout les chansons et les vidio-clyps.* », qui devient: « *D'autre part, grace à la télé, on peut connaître la culture des autres surtout la France car l'Algérie est un pays francophone. En plus la télévision c'est très important pour relier tout le monde comme un petit village.* »

#### IV.2.1.3.3. Nombre de déplacement :

Tableau n°18

	G1a	G2a	G1b	G2b	G1c	G2c
N. moy de mots déplacés	0.66	00	0.33	00	01.33	00
N.moy/d'idées déplacées	0.16	00	0.33	00	0.16	00

Nous avons dit plus haut (cf. chapitre II) que le déplacement est l'opération la moins effectuée par les réviseurs quelque soit leur niveau. Ainsi, les résultats présentés dans le tableau ci- dessus indiquent que les rédacteurs universitaires n'ont produit aucun déplacement soit au niveau de la forme ou au niveau de la structure profonde du texte. En revanche, les rédacteurs lycéens ont effectué des déplacements dans leur première version, mais qui sont un peu significatifs se situant, en moyenne, entre (0,33 et 1.33 mots) et (0.16 et 0.32 idée)

Chez Hakima (*G1a, ibid*), on relève le déplacement du groupe souligné dans l'expression suivante: « *A mon avis, on doit dire et tout montrer à la télévision puisqu'il y'a des émissions qu'on doit suivre les sur la télévision.* » aboutissant à « *A mon avis on doit dire et tout montrer à la télévision puisqu'il y'a des émission qu'on doit les suivre sur la télévision.* »

Pour Zohra (*G1c*, cf. *Annexe p.212-213*), la mise en déplacement de l'idée suivante vers la fin du texte: « *Alors: à mon avis j'estime que on peut pas tout dire et tout exposer ou montrer à la télévision.* »

Même constat chez Amira (*G1c*, cf. *Annexe p. 226-227*). Déplacement de l'idée ci-après: « *D'autre part je crois que la télévision a des effets sur la vie des enfants notamment, parce qu'elle perdu le temps et encourage à la paresse.* »

De sa part Zahia (*G1b*, *ibid*), a effectué un déplacement formel dans l'expression ci-après: « *Par exemple, on peut avoir des informations sur notre santé et c'est simple on peut consulter le medecin en direct sans allé voire le a sa cabine.* », aboutissant à « *Par exemple, on peut avoir des informations sur notre santé et c'est simple on peut consulter le medecin en direct sans allé le voir a sa cabine.* »

Même constat chez Aissam (*G1c*, *ibid.*). Déplacement du groupe souligné dans la phrase ci-après: « *Mais ils sont rare malheureusement, je ne peux pas voire tous à la télévision elle se dégrade par apport au passée...* », aboutissant à « *Mais ils sont malheureusement rares. Je ne peux pas voire tous à la télévision elle se dégrade par apport au passée...* »

## IV.2.2. L'évolution des résultats obtenus par les scripteurs

Tableau n°19

Sous-groupes	N.de scripteurs	Notes obtenues dans la première version	Notes obtenues dans la deuxième version
<b>G1a</b>	02	04/20 et 06/20	04/20 et 06/20
	02	07/20 et 08/20	09.50/20 et 10/20
	01	10/20	12/20
	01	14/20	16/20
<b>G2a</b>	01	09/20	09/20
	03	10/20 et 12/20	12/20 et 13/20
	01	13.50/20	15/20
<b>G1b</b>	03	04/20 et 06/20	04/20 et 06/20
	02	08/20 et 09/20	09/20 et 11/20
	01	14/20	15/20
<b>G2b</b>	02	11/20	11/20
	02	12/20 et 13/20	13.50/20
	01	14/20	14.50/20
<b>G1c</b>	02	04/20 et 06/20	05/20 e 06/20
	01	08/20	09.50/20
	02	11/20	13/20
	01	13.50	15/20
<b>G2c</b>	02	11/20	11.50/20
	02	13/20 et 14/20	14.50/20 et 15/20
	01	16/20	17.50/20



A partir des notes obtenues par les scripteurs des deux niveaux, nous pouvons remarquer que la mise en place d'une situation authentique de communication écrite a été profitable aux bon scripteurs, qui ont produit des textes de meilleure qualité que d'habitude. Les scripteurs moyens ont, eux aussi écrit des textes témoignant de progrès et ont vu leurs notes améliorer. Les sept élèves lycéens qui semblent en grande difficulté, ont gardé les mêmes notes car ils ont refusé de retravailler rigoureusement leur première version malgré l'insertion de vrais lecteurs à leurs écrits.

En effet, nous avons pu constater que ces scripteurs novices n'adoptent pas facilement un regard critique par rapport à ce qu'ils ont déjà écrit. En revanche, ils se sont pressés d'en finir et ont tendance, par conséquent, à remettre tôt les textes qu'ils auraient dû retravailler soigneusement. Cela a été remarqué également chez deux scripteurs du niveau universitaire qui n'ont pas modifié de façon profonde leur première version et ainsi, ils ont conservé les mêmes notes obtenues au début de l'écriture.

Cependant, les notes obtenues par ces scripteurs ne signifient pas forcément qu'ils n'ont tiré aucun profit de cette séquence expérimentale consacrée à l'activité de réécriture en fonction de lecteurs potentiels connus par leur niveau et leur appartenance socioculturelle dont nous allons essayer de faire le bilan.

#### **IV.2.3. Bilan du travail de réécriture.**

Au terme de cette étude, nous pouvons répondre avec certitude que la consigne, en spécifiant un enjeu pragmatique, et la situation authentique d'une communication écrite, en s'insérant dans un projet de révision/réécriture qui implique l'interaction entre scripteur-lecteur, ont aidé les scripteurs participants à notre recherche à focaliser leurs préoccupations sur la clarté de leur argumentation et la conviction de leurs futurs lecteurs. Comme cela a déjà été signalé, certains textes du corpus annexe ont été préalablement des écrits communicatifs où l'enjeu pragmatique, a été biaisé à l'avance et où les scripteurs ont fait beaucoup de soins dans la réécriture de la deuxième version.

Il apparaît que ces jeunes scripteurs de la troisième année secondaire et de la troisième année universitaire ont pu prendre en conscience de multiples possibilités offertes par l'activité de réécriture et comprendre qu'un texte est le fruit d'une multitude de choix et de décisions pour lesquels son auteur a optés. Dès lors, ils se sont eux-mêmes donnés la possibilité d'opérer des choix et de prendre des décisions en s'appropriant ou en s'inventant des stratégies leur permettant de réécrire leurs textes à bon escient. La révision est devenue à leurs yeux ce qu'elle est vraiment, c'est-à-dire un outil pour mieux réécrire.

Nous avons constaté également que les scripteurs des deux groupes ne se comportent pas de la même façon et chacun a été différemment attentif à la prise en compte de la nouvelle situation de la production écrite qui lui exige d'adapter son texte au nouveau lecteur et de se représenter les attentes et les croyances de ce dernier. La gestion de la dimension interactionnelle de l'écrit engage donc le scripteur dans une stratégie de réélaboration du discours en vue de l'améliorer.

Rappelons que l'une des questions posées en ouverture de notre cadre théorique était de savoir si le niveau de l'expertise rédactionnelle du scripteur est un facteur crucial qui détermine le degré d'interactivité avec le destinataire ainsi que la qualité de l'activité de réécriture.

Il apparaît très clairement que les textes du corpus annexe sont plus ou moins différents dans leurs deux versions: quelques retouches sont des reformulations ou d'ajouts, la plupart sont des corrections orthographiques ou syntaxiques chez les scripteurs des deux niveaux. Cependant, les modifications entre la version initiale et la version révisée ont été plus importantes chez les scripteurs qui ont révisé leurs textes en s'adressant à un enseignant français, qu'il s'agisse de novices ou d'experts.

Comment expliquer ce phénomène ? Nous avons dit plus haut que les réviseurs des deux niveaux exploitent différemment les ressources du langage, les caractéristiques de l'écrit et celles du lecteur: les novices, en creusant la signification des mots et l'usage de pronoms, de temps ; les experts, en construisant des simulacres qui mettent parfois le lecteur en situation de coopérer activement à la construction de sens. Témoignant d'un véritable souci d'écriture et d'une réelle attention au lecteur: leurs mises en œuvre diffèrent, comme diffèrent entièrement leurs modes d'écriture.

Il est évident que les réviseurs des deux niveaux ont pris différemment en compte leurs destinataires et pu analyser leurs caractéristiques socioculturelles avant de mener l'activité de réécriture. Cependant, il est important de noter que le niveau d'expertise n'est pas une condition ultime qui favorise plus ou moins la qualité de la révision. En effet, nous avons constaté clairement que les scripteurs du troisième sous-groupe lycéen (G1a), ont apporté des modifications significatives à leurs versions initiales, meilleures à celles effectuées par les réviseurs des deux sous-groupes universitaires (G2a, G2b). Ainsi, la troisième hypothèse de notre travail, fondée sur l'effet de l'expertise rédactionnelle sur la qualité de l'amélioration d'un écrit lors de la révision est incontestablement infirmée.

Dans l'ensemble, nos sujets ont acquis et développé au cours de cette séquence expérimentale « le sens de l'audience » comme le définit Smith, en ce sens qu'ils ont transformé leur première version sur le plan formel aussi bien que sur les contenus. Ainsi, nos résultats vont dans le même sens de la recherche de Roen et Willey (1988) qui indiquent que les scripteurs peuvent modifier leurs textes lorsqu'ils les révisent en fonction d'un destinataire non familier et connu par ses caractéristiques socioculturelles bien déterminées.

# Conclusion générale

L'école constitue de toute évidence un des piliers du développement de l'écriture chez les apprenants. Ainsi, les pratiques scripturales actuelles des élèves, avec l'usage des SMS et des courriers électroniques restaurent une place importante pour l'écriture, même si l'usage des SMS et des dialogues sur Internet, éloigne les productions écrites réalisées dans ce cadre de la norme orthographique et syntaxique. C'est dans ce sens que les concepteurs de programmes et leurs documents d'accompagnements insistent, depuis la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, sur le temps à consacrer à la production écrite et supposent surtout qu'écrire est un acte de communication produit à l'intention d'un ou plusieurs lecteurs particuliers.

*« Dans ce cadre, les nouveaux programmes ont pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi ». (Programmes du français du 2<sup>ème</sup> année secondaire)*

Les nouveaux manuels du français accordent une priorité à la mise en chantier de la production écrite via l'activité de réécriture. L'enseignant du FLE se doit donc de mettre en œuvre ces nouvelles recommandations afin d'accompagner les scripteurs à développer leurs stratégies de révision et de réécriture.

Nous avons vu que la révision des textes joue un rôle fondamental dans l'amélioration de la production écrite. C'est pourquoi plusieurs équipes ont entrepris des recherches la concernant. Selon M. Fayol<sup>13</sup>, les premiers travaux conduits relativement à cette composante avaient mis en évidence des résultats peu encourageants. De fait, il est apparu que la plupart des scripteurs d'âge

---

<sup>13</sup> M. Fayol, « La production de texte et son apprentissage ». *Les journées de l'ONL, Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, Janvier, 2007.  
[En ligne], adresse, URL. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle37.asp>

scolaire ne reviennent pas sur leur texte et, lorsqu'ils le font, les corrections qu'ils effectuent portent pour l'essentiel sur les aspects les plus superficiels.

De plus, les modifications apportées à la version initiale n'améliorent pas la qualité de celle-ci. Les études ultérieures ont amené une analyse plus précise des processus impliqués dans l'activité de révision. L'effet du retour sur le texte dépend bien évidemment du but poursuivi. En effet, dire aux élèves de relire ne suffit pas car il s'agit d'un objectif trop vague et inconcevable.

Grâce à nos lectures théoriques antérieures et notre pratique d'enseignement, nous avons pensé à assigner à l'activité de révision une dimension pragmatique d'une pratique scripturale extra-scolaire. Par réécritures successives, les apprenants scripteurs parviennent à l'amélioration de la production écrite, qui est ensuite socialisée et fait l'objet d'une communication à des lecteurs extérieurs. Les élèves s'avèrent alors très exigeants sur la qualité de l'écrit produit: ils anticipent sur les attentes du lecteur, ses croyances et son appartenance socio-culturelle.

Cette intuition première, point de départ de notre recherche, nous a conduit à mener un dispositif expérimental axé sur la mise en place d'une interaction communicative mobilisant des stratégies de révision susceptibles d'entraîner des améliorations de l'activité scripturale, en quantité et en qualité des textes produits.

Comme l'a montré la partie méthodologique, les résultats de l'exploration de nos deux corpus ont répondu à notre questionnement et ils ont validé nos deux premières hypothèses. Puisque les scripteurs des deux niveaux, en prenant en compte les exigences de la nouvelle situation de la communication en améliorant leur deuxième version lors de la réécriture et en faisant progressivement de la révision un outil pour mieux réécrire, ont apporté la preuve que cette recherche didactique leur a été profitable. Ainsi, la réhabilitation des activités d'écriture au regard de nos élèves passe par la mise

en évidence de la diversité des formes et fonctionnements de la production écrite et de l'importance cruciale des écrits sociaux dans toutes les disciplines.

Si cette étude a permis aux apprenants de reconstruire de nouvelles représentations sur l'activité d'écriture en ayant la conviction qu'un savoir-écrire relève essentiellement d'un savoir-communiquer, elle a été également d'un grand intérêt pour notre formation professionnelle. Elle nous a d'abord permis de mettre en œuvre, pour la première fois, un dispositif d'une écriture communicative avec de vrais lecteurs, certes modeste, mais particulièrement intéressant dans la mesure où chaque groupe de scripteurs s'est donné ses propres moyens, adaptés à ses forces et à ses faiblesses, ainsi que ses représentations plus ou moins exhaustives de son futur lecteur.

C'est par un « petit bout de la lorgnette » que nous avons abordé le vaste domaine de la didactique de l'écriture. Partant des représentations de la corporation enseignante qui montre sa volonté de s'approprier les nouvelles instructions institutionnelles au sujet de la socialisation de l'écrit à travers la mise en atelier d'une écriture longue et ciblée, nous avons tenté de démêler une partie de l'écheveau « écrire-communiquer-savoir-réécrire ».

# Références Bibliographiques



**BIBLIOGRAPHIE**

- ADAM, J -M. (1992), *Les textes: types et prototypes.* , Paris, Nathan.
- BARRE - DE MINAC, C. (1995), « *La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*», *Revue française de pédagogie* n° 113, p. 93-113.
- BEAUDET, C. (2001), « *Guide de rédaction en milieu communautaire*», Coll « *pratiques professionnelles* ».Sherbrooke .édition GGC.
- BENVENISTE, E. (1974), « *Problèmes de linguistique générale* », Gallimard, Coll « Tel »
- BESSONAT, D. (2002), « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* ». *Pratiques* n° 105/106.
- BORE, C. (1994), « *Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3*», *Repères*, n°10.
- BOUHARD. R. (1996), « *Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle* », *Langue Française*, volume112. n°1, p.88-105
- BOURDIEU, P (1977), « *L'économie des échanges linguistiques* ». *Langue française* n°34.
- BOYER, H. (1988), « *Scription et écriture dans la communication journalistique* », in CHARAUDEAU, P. *La presse: produit, production, réception*, Paris, Didier, p. 71-92.
- BOYER, H, BUTZBACH., M., PENDANX., M. (1992), *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*, Paris, CLE, international.
- BRASSART, D.G. (1989), « *Les processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite* », *Recherches*, n° 11, p.79-114.
- BRONCKART, J-P & PASQUIER, A. (1987) « *Elaboration et gestion des représentations*» in CHISS, J-L, .LAURENT, J-P., .MEYER, J-C, *Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits*, p 211-222.
- BRONCKART, J-P. , BAIN, D & SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C & PASQUIER, A, (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nestlé.
- BROSSARD, L. (1999), « *Entrer dans la construction des compétences* », *Vie pédagogique* n° 112.

#### Références bibliographiques

---

CHARAUDEAU, P. (1997), *Le discours d'information médiatique*, Nathan, Coll, Médias Recherches.

CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HERBARD, J. (1998) *Lire Ecrire. 2. Produire des textes au cycle 2*, Paris, Hatier.

CLOUTIER, F. (2001). « *Recherche en rédaction professionnelle* », Vol n° 1.

CORNAIRE, C., RAYMOND, M. (1999), *La production écrite*, Paris, CLE, International.

CUQ, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris, CIE international.

DAVID, J. (1994), « *Ecrire, C'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier* », *Le Français aujourd'hui*, n°108, p. 6-20.

DOUTRELOUX, J-M., (1986), « *Vers une modélisation de la communication pédagogique* » *Langue française*.

FABRE, C. (1990), *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel, L'atelier du texte.

FAYOL, M. (1996), « *La production du langage écrit* » in PLANE, S et DAVID, J. *L'apprentissage de l'écriture au collège*, p. 9-36.

FAYOL, M. (1997), *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production Verbale, orale et écrite*, Paris, PU F.

FAYOL, M., GOMBERT, J-E. (1987), « *Le retour sur son texte* », *Repères*, n° 73, p. 85-96.

FAYOL, M., HEURLEY, L. (1995), « *Des modèles de production du langage à L'étude du Fonctionnement du scripteur, enfant et adulte* » in BOYER, J-Y., DIONNE, J-P., RAYMOND, P. *La production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.17-48.

FAYOL, M & SCHNEUWLY, B. (1987), « *La mise en texte et ses problèmes* » in CHISS, J-L., LAURENT, J-P., MEYER, J-C. *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. p, 223-242.

FONTAINE, J. (1999), « *Une question toujours d'actualité* », in *Cahiers pédagogiques*, n°372.

#### Références bibliographiques

---

FORTIER, G. (1995), « Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage », in BOYER, J-Y., DIONNE, J-P., RAYMOND, P., *La production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p. 175-191.

GAONAC'H. (1991), *Théories d'apprentissages et acquisition des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier.

GARCIA-DEBANC, C. (1986), « *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture* », *Pratiques*, n° 49, p. 23-49.

GARCIA-DEBANC, C. (1992), *Organiser les apprentissages en production écrite. Les entretiens*, Nathan.

GRESILION, A., LEBRAVE, J-L., (1984), *La langue au ras du texte*, Lille, presses Universitaires de Lille.

JOLIBERT, J. (1989), *Former des enfants producteurs de texte*, Paris, Hachette.

KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1999), *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.

OLEO, P. (1983), *L'argumentation*, Presses universitaires, Paris.

LARGY, P. (2006), « *Orthographe et illusion* » *Cahiers pédagogiques*, n° 440, p. 18-24

LE GOFFIC, P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Université, Coll, Langue française.

LUSIGNAN, L. (2006), « *La lecture à l'école pour un développement ouvert de l'élève* », *Vie pédagogique*, n°139.

LUSIGNAN, G., FORTIER., G. (1992), « *Révision de textes et changement d'audience* », *Revue Canadienne de L' Education*. p. 405-421.

MAS, M. (1991), « *Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse pour l'école élémentaire* », *Repères*, n° 4.

MAS, M. (1996), *De L'évaluation à l'écriture*. Coll. Pédagogies pour demain, Paris. Hachette Education.

MIALARET, G. (2003), *Psychologie de L'éducation*. Que Sais –je, Paris, P U F.

PIOLAT, A., & ROUSSEY, J-Y. (1992), « *Rédaction de textes. Eléments de Psychologie Cognitive* ». *Langages*, n° 106, p. 106- 125.

PLANE, S. (1994), *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Coll, Perspectives didactiques, Paris, Nathan. Pédagogie.

RASTIER, F. (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

#### Références bibliographiques

---

REICHLER-BEGUELIN, M-J. (1988), « Anaphores, cataphores et mémoire discursives », *Pratiques*, n°57, p.15-43.

RIEGEL, M., PELLAT, J.C., RIOUL, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Coll. Linguistique Nouvelle, 1994.

REUTER, Y. (2002), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.

SOUBRIE, T. (2001), *Apprendre à lire grâce à l'hypertexte*. Thèse de Doctorat en Science du Langage. Université de Montpellier 3

TOMBAL, G. (1999), « *Comment s'y prennent-ils pour écrire ? Vers un enseignement de l'écriture au cycle3* », *SPIRALE*, Revue de recherches en éducation p. 57-67.

VIGNER, G. (1982), *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE, International.

VIGNER, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE, International.

VIOLLET, C. (1994), « *À propos de "La cruche" de Francis Ponge, éloge de la réécriture* », *Repères*, n°10, p. 13-33.

#### Documents Officiels

Documents d'Accompagnement des Programmes du 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Enseigner le FLE, Guide Bélin de l'enseignement, Para. Scolaire. 2005.

Manuel du français, 3<sup>ème</sup> année secondaire.2007-2008

Programmes du 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2007-2008.

## WEBGRAPHIE

« Apprendre à écrire et devenir un lecteur critique : maîtrise des codes et dimensions personnelles dans l'acte d'écriture. », 2004. [En ligne], adresse U.R.L : [http://innovalocal.ac-paris.fr/PNI1/Travaux\\_equipes/](http://innovalocal.ac-paris.fr/PNI1/Travaux_equipes/)

« L'atelier des écritures », Article paru dans Education nouvelle, « Ecrire en atelier », 1994. [En ligne], adresse. U.R.L: <http://perso.orange.fr/ecritures/publications/articles/art>.

BRETON, P. (2003), « L'argumentation en communication ». [En ligne], adresse. U.R.L: [www.edunet.education.fr/ecogest/veille/communication/com05.htm](http://www.edunet.education.fr/ecogest/veille/communication/com05.htm)

FAYOL, M. (2007), « Ecrire des textes pour l'apprentissage et le plaisir ». [En ligne], adresse U.R.L. [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl\\_index3.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl_index3.aspx)

FAYOL, M. (2007), « La production de textes et son apprentissage ». [En ligne], adresse, URL. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle37.asp>

MAKHELE, C. (2006), « Écrire au milieu scolaire », Perspectives, vol n°4, [En ligne], adresse U.R.L: [www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124f/makf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124f/makf.pdf)

PIOLAT, A., J.ROUSSEY. (2005), « La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion », p.352-371 [En ligne], adresse. U.R.L: <http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/membres/enseignants/apiolat.html>

PLANE, S. (2006), « Singularité et constantes de la production d'écrit. [En ligne], adresse.U.R.L: [http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf)

ROHE, A. « Faut-il être écrivain ? », Première rencontre nationale des ateliers d'écriture, Retz, Paris, 1994. Cité par Brigitte DESTERMES-SESE, 1998. « La longueur des productions écrites ». [En ligne], adresse U.R.L : <http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/destermes.htm>

# Annexes

## **Annexe 1: Questionnaire destiné aux enseignants du français.**

**Q 1 :** Etes-vous un homme ou une femme?

- ☐ Homme
- ☐ Femme

**Q 2 :** Votre tranche d'âge est :

- ☐ de 25 ans
- ☐ de 25 à 35 ans
- ☐ de 36 à 45 ans
- ☐ de 46 à 55 ans
- ☐ de + 55 ans

**Q 3 :** Quelle est votre ancienneté :

- ☐ de 3 à 6 ans
- ☐ de 7 à 15 ans
- ☐ de 16 à 25 ans
- ☐ de + 26 ans

**Q 4 :** Cette année, enseignez vous ?

- ☐ Plus de 20 heures
- ☐ 18 heures
- ☐ Moins de 18 heures

**Q 5 :** À combien de classes, enseignez-vous le français ?

- ☐ A quatre classes
- ☐ A cinq classes
- ☐ A Six classes ou plus

**Q 6 :** Quelle(s) représentation(s) vous vous faites de la compétence à écrire ?

Savoir écrire, c'est surtout :

- ☐ Savoir rédiger son texte correctement.
- ☐ Savoir respecter les caractéristiques typologiques du texte.
- ☐ Savoir bien structurer ses phrases, son texte.
- ☐ Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication.

Justifiez :.....  
.....  
.....

## Annexes

---

**Q 7 :** Par quoi justifiez-vous les difficultés de vos élèves dans une situation de production écrite ?

- ☐ Les élèves sont nombreux en classe pour transmettre un enseignement accessible.
- ☐ Ils ont accumulé trop de carences aux cours de leurs scolarités antérieures.
- ☐ Les élèves privilégient un enseignement systématique de la langue française.
- ☐ Ils ne sont pas capables de s'engager avec succès dans l'écrit.

Justifiez :.....  
.....  
.....

**Q 8 :** Avez-vous l'habitude de demander à vos élèves de rédiger leur production écrite ?

- ☐ En classe.
- ☐ A domicile.

Justifiez :.....  
.....  
.....

**Q 9 :** Donnez-vous des consignes précises à vos élèves pour les productions écrites ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais

Justifiez :.....  
.....  
.....

**Q 10 :** Aux différentes étapes suivantes de la production d'un texte, faites-vous des suggestions ou des corrections écrites à vos élèves ?

- ☐ À l'étape de la planification.
- ☐ À l'étape du premier jet (brouillon).
- ☐ À l'étape de la version finale.

Justifiez :.....  
.....  
.....



## Annexes

---

**Q 11 :** Vos remarques portent-elles sur ?

- ☐ Les idées directrices du texte.
- ☐ L'orthographe et la ponctuation.
- ☐ Ce que l'élève doit faire pour améliorer son texte.

Justifiez : .....

.....

.....

**Q 12 :** Pendant la préparation de l'expression écrite, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?

- ☐ Demander aux élèves de faire un plan du texte.
- ☐ Présentez vous-même un plan modèle du texte à écrire.
- ☐ Faire préparer le texte à rédiger par analyse, questions et discussion d'idées.

A/ Toujours                      B/ Souvent                      C/ Parfois                      D/Jamais

**Q 13 :** Dans le cadre de la révision finale d'un texte, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?

- ☐ Insister aux élèves de relire et corriger leur 1<sup>er</sup> jet.
- ☐ Enseigner des stratégies de révision.
- ☐ Présenter des grilles d'auto-évaluation.

A/ Toujours                      B/ Souvent                      C/ Parfois                      D/Jamais

**Q 14 :** Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, pensez-vous que l'enseignement de la réécriture via l'atelier d'écriture est suffisamment pris en compte par les enseignants ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Justifiez : .....

.....

**Q 15 :** Dans le cadre d'un compte rendu de la production écrite, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?

- ☐ Enseigner des stratégies et des règles pour réécrire ou reformuler.
- ☐ Retravailler ensemble un texte produit déjà par un autre élève en vue de l'améliorer.
- ☐ Proposer personnellement une rédaction modèle élaborée préalablement.

A/ Toujours                      B/ Souvent                      C/ Parfois                      D/Jamais

## Annexes

**Q 16 :** De façon générale, n'est-il pas nécessaire d'enseigner la production écrite tout en tenant en compte les paramètres d'une situation de communication authentique ?

- ☐ Oui  
☐ Non

Justifiez : .....

.....

.....

**Q 17 :** Dans le cadre d'un écrit à visée communicative, dans quelle mesure pouvez-vous faire les interventions suivantes ?

- ☐ Faire adapter le niveau de langue aux caractéristiques spécifiques du destinataire.  
☐ Faire imaginer ou découvrir le destinataire du texte.  
☐ Etre l'unique destinataire de tout type de textes.

A/ Toujours

B/ Souvent

C/ Parfois

D/Jamais

**Q 18 :** Pour vous personnellement, considérez-vous que l'attention portée au lecteur et la prise en compte de son appartenance socio-culturelle, ses connaissances et ses croyances lors de la révision du premier jet, amèneront vos élèves du secondaire à modifier leurs textes écrits en FLE sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique ?

- ☐ Oui  
☐ Non

Justifiez : .....

.....

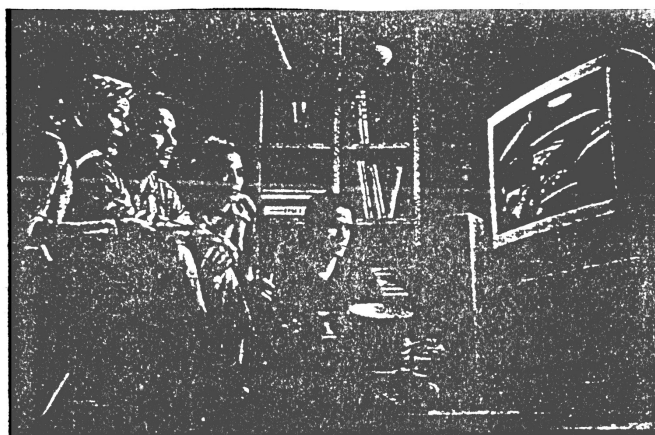
.....

### **Merci de bien vouloir :**

- répondre aux questions proposées.
- compléter les questions ouvertes.

## Annexe 2: Déroulement des séances

### Séance 2 : La visée communicative dans une argumentation.



- 1 ► Diffusion des émissions intéressantes à des heures tardives
- 2 ► Encouragement à la paresse
- 3 ► Agression permanente du téléspectateur par la publicité
- 4 ► Augmentation des émissions où il n'est question que de sexe et de violence
- 5 ► Suppression de toute communication en famille
- 6 ► Danger pour l'épanouissement des enfants

**il est temps de dire**

**STOP !**

Contre toute cette médiocrité, il n'existe qu'une seule solution :  
**débarrassez-vous de votre poste de télé !**

[www.collectif-anti-télé.com](http://www.collectif-anti-télé.com)

R. MENAND, « Taxi ! Méthode de français 2 », Hachette, Paris, 2004, p 96.

### Séance 3 : Lecture de textes

#### Texte1 :

#### Sofa potatoes

La télé, plus personne n'est contre. À condition... d'apprendre à s'en servir en famille de préférence.

Aux Etats-Unis, on les appelle les "Sofa potatoes". En même temps que le 27<sup>ème</sup> épisode d'une série, ils ingurgitent trois paquets de chips au vinaigre. Or, une équipe de médecins lorrains vient d'attirer l'attention sur la responsabilité de la télé (et notamment des spots publicitaires) dans l'apparition des obésités. Les plus touchés : les ados. Car ce sont eux les principaux téléphages. Ils ont entre 10 et 16 ans. Et sur 100 interrogés, 95 reconnaissent que la télé est leur distraction favorite et, à 74%, avouent préférer GIGO avec des cacahuètes.

Mais, il n'y pas que les problèmes de kilos. Un rapport de 50 millions de consommateurs, qui a visionné une semaine d'émissions pour enfant, fait le constat suivant : les séries proposées, (notamment les japonaises), ne s'adresse pas en priorité aux enfants, et comportent leur dose de violence et de sexe. Les japonais pratiquent la censure chez eux en fonction de l'heure de diffusion, mais chez nous ces séries sont livrées telles quelles.

Bien sûr, on n'a jamais pu prouver scientifiquement qu'un enfant qui voit Starskey dédaigner son arme plus vite que son ombre ira jouer avec le fusil du grand-père, juste pour délivrer Hutch. Néanmoins on aimerait mieux le voir ranger ses livres que ses cartouches. Et l'éternel débat revient titiller les esprits : faut-il priver les enfants de télé ?

Il semble aujourd'hui que spécialistes comme parents acceptent de dire qu'il est inutile de la supprimer totalement. On naît avec la télé, et mieux vaut se demander comment vivre avec elle. Ce qu'il faut, c'est apprendre aux enfants à se servir adéquatement du petit écran.

Les émissions peuvent servir à engager le débat avec les enfants. Or, une enquête récente précisait que 40% des parents ne savaient pas ce que leurs enfants regardaient. Et un enfant qui n'a que la télé pour interlocuteur ne pourra pas en maîtriser les effets négatifs.

Pour parler de ce qu'ils regardent : pourquoi ne pas les laisser étudier le programme et faire des propositions pour leur semaine de télé. Mais même ainsi, il restera toujours le plus difficile à faire, pour eux comme pour vous, lever le doigt pour appuyer sur le bouton arrêt à 20 h 30 deux à trois soirs par semaine.

*Carole LOMBARD, Naf Magazine n° 7, 2ème trimestre.1991.*

**Texte 2:**

**La télévision dévoreuse d'enfants**

Pour habiller un bambin récalcitrant, rien de tel, paraît-il, qu'un poste de télévision allumé : ébloui par les images, captivé par les sons, le rebelle se laisse faire, ayant perdu toute envie de bouger. Ce n'est pas la seule utilisation pédagogique du petit écran : bien des parents ne lui confient-ils pas chaque jour leur progéniture « pour avoir la paix » ? Pendant des années, Liliane Lurçat, docteur en psychologie, a enquêté sur l'enfance. Il était intéressant de connaître ses conclusions à propos de la télévision.

L'enfant d'aujourd'hui, explique-t-elle, est téléspectateur avant d'être écolier. Le petit écran grignote de plus en plus le temps scolaire. Certains élèves arrivent même en retard le matin parce que qu'ils ont voulu « voir la fin du dessin animé ». La télé, devenue le nouvel imaginaire collectif, est l'un des principaux sujets d'échange en cour de récréation. Si elle n'empêche pas d'apprendre à lire, elle vole du temps à la lecture et affaiblit le désir de se prolonger dans un livre. Autant dire qu'elle porte sa part de responsabilité dans les carences dont on accable l'école. Nombre d'enfants se règlent au rythme de la télévision, quitte de manquer de sommeil. Ils manquent surtout de silence et de rêverie. Leur temps libre a été annexé par la télévision, écrit Liliane Lurçat. C'est à « ces enfants sans enfance, dont les seuls souvenirs seront de séries télévisuelles qu'elle dédie son livre ».

La télévision a fait de l'enfant un public, c'est-à-dire une catégorie bien précise de consommateurs auxquels sont destinés des émissions, des bandes dessinées, des jouets, des vêtements... Mais il est aussi un prescripteur d'achat dans sa famille et c'est pourquoi les spots publicitaires sont taillés à sa mesure. La télé brouille les frontières entre les générations, opérant en quelque sorte une fusion des âges. L'enfant regarde aussi des émissions pour adulte sans compter les cassettes « interdites » qu'il suffit d'introduire dans le magnétoscope. Certaines images de la sexualité ne peuvent que troubler sa sensibilité et la représentation qu'il se fait du monde. Quant aux images de violence, toutes les enquêtes conduites aux Etats-Unis montrent qu'elles ont une influence sur les jeunes téléspectateurs. On ne s'en inquiète que dans les cas extrêmes, lorsque sont commis des actes mimétiques décalquant une fiction présentée sur le petit écran. Mais on ferait mieux de s'intéresser à tous les effets moins visibles des images violentes : soumis à un bombardement émotionnel quotidien, associant peur et plaisir, l'enfant ne fait pas la distinction entre le réel et l'imaginaire.

Grandir, c'est partir à la conquête du monde, rencontrer des gens, se heurter à eux. Aujourd'hui, l'enfant connaît une socialisation par les médias, sans contacts directs. Il n'apprend pas le monde avec son corps mais du bout des yeux. La télévision, qui n'est pas le monde mais une illusion du monde, l'éloigne du réel bien plus qu'elle ne l'en rapproche.

Liliane Lurçat met en garde les parents qui abandonnent leur enfant à la télévision. Si personne n'est pas là pour l'accompagner, l'aider à interpréter,

## Annexes

---

dédramatiser, il s'habitue à la solitude, s'y adapte. Il devient peu à peu quelqu'un d'autre, gagnant « cette hasardeuse liberté qu'avait autrefois l'enfant de la rue, affronté à de multiples dangers, et tôt sorti de l'enfance ».

On aimerait lire des études aussi fines sur la télévision ...les personnes âgées. Cette télévision dont ils sont les plus gros consommateurs et qui les viole chaque jour de mille manières en leur présentant une image du monde qui n'a plus rien à avoir avec celle de leur enfance.

*Robert Solé, Le Monde, 22 juin 1995.  
Liliane Lurçat, Desclée de Brouwer, Le temps prisonnier.*

### Texte 3

#### Pour ou contre la parabole ?

La parabole, apparue il y a quelques années, dans le paysage médiatique algérien a conquis beaucoup de terrain. Réservée au départ à quelques familles, elle est devenue, grâce à au système d'installations collectives à la portée du plus grand nombre. Aujourd'hui, on peut parler d'un phénomène "parabole" en Algérie, avec tout ce que cela suppose d'influence et d'attitudes nouvelles.

Mais quels sont les effets de la parabole sur les enfants et les jeunes ? Certains pensent qu'elle n'a pas modifié le comportement de leurs enfants. Les types de programmes sont les mêmes en Algérie (dessins animés, documentaires, jeux, etc...), la seule chose qui change, c'est la variété et le volume horaire. On reconnaît, en effet, qu'elle offre des émissions variées et distrayantes, qu'elle a élargie la vision du monde du jeune téléspectateur en le confrontant à d'autres langues et à d'autres cultures et qu'elle lui permet, par ce biais, d'être plus tolérant et plus ouvert, qu'elle prépare l'homme de demain en lui inculquant les éléments d'une culture universelle.

D'autres, au contraire, trouvent que la parabole a introduit des changements dans la vie des enfants et des jeunes. Ils lui reprochent d'augmenter la dépendance de l'enfant à l'égard de la télévision, de développer chez lui, par la publicité, des besoins qu'il ne peut satisfaire et surtout de causer son aliénation culturelle et idéologique en lui présentant des modèles de sociétés différentes.

Les partisans comme les adversaires de la parabole produisent des exemples convaincants. Ici un garçon de cinq ans qui sait ce qu'est un Minitel et qui explique ses fonctions, là un jeune homme qui passe ses après midi et ses soirées devant le petit écran et délaisse ses études... Bienfaits et méfaits de la parabole ne sont en fait qu'avantages et inconvénients de la télévision qui tient une place, de jour en jour, plus grande dans la vie des jeunes algériens pour lesquels elle demeure le premier, voire le seul moyen de distraction.

**M. Hadadou "Horizons", 24.10.1990.**

**Séance 5 : Argument / Contre argument / Exemple.**

**On appelle argument toute "preuve" qui sert à affirmer ou à nier une idée ou un fait. On appelle non-argument toute idée non orientée, par rapport à la thèse que l'on défend ou combat.**

**EXERCICE 1 : Argument / Contre-argument**

Voici une série d'affirmations. Lis la thèse et chaque affirmation. Inscris une croix dans les cases qui conviennent.

**Thèse** : Le problème des courses automobiles à travers le continent africain doit être revu.

Affirmations	Arguments pour	Arguments contre	Non-arguments
1. Le taux d'accidents mortels est trop élevé.			
2. C'est une grande aventure technique et humaine.			
3. Cela perturbe la vie des populations locales.			
4. C'est une débauche d'énergie et de technologie qui pourrait être mieux employée.			
5. La sécheresse s'accroît d'année en année.			
6. Renault tente de reconquérir ses marchés extérieurs.			
7. Ce sont des courses où les coureurs peuvent se surpasser.			
8. C'est un moyen de rapprochement entre les peuples.			
9. Le désert est peuplé de nombreux animaux.			
10. Ces courses accentuent l'impression de sous-développement des pays traversés.			

## EXERCICE 2 : ARGUMENTS ET EXEMPLES

Soit la thèse suivante :

**Constatant la solitude et la fermeture à l'autre propres aux grandes villes modernes, Michel Tournier écrit :**

**"Nous vivons enfermés dans une cage de verre" (*Le vent Paraclet*, © Gallimard).**

Voici une liste de propositions dont certaines sont des arguments, d'autres des exemples. Les unes sont favorables à la thèse de Michel Tournier, les autres défavorables :

- A - la cellule sociale traditionnelle a été modifiée par l'urbanisation.
- B - les campagnes du Téléthon ou de la lutte contre le cancer attestent la solidarité de l'opinion.
- C - la vie culturelle contemporaine est marquée par un certain regain de la fête collective.
- D - certaines techniques modernes ont favorisé la solitude.
- E - certains immeubles, certains quartiers se donnent des structures de gestion collective.
- F - la peur de l'agression dans les cités peu sûres emmure les gens chez eux.
- G - les loisirs bénéficient de plus en plus d'une politique collective.
- H - chaque été, les festivals drainent des foules importantes qu'attirent autant l'intérêt culturel que la communion collective.
- I - les villages se meurent, les quartiers ont du mal à rester vivants en raison de la vogue de la maison individuelle.
- J - on assiste de plus en plus à un grand élan caritatif.
- K - la hantise de certains fléaux épidémiques compromet la communication.
- L - une personne agressée dans la rue est très rarement secourue par les passants.
- M - les mœurs françaises sont marquées par le goût de l'association.
- N - le succès du Minitel prouve une certaine dégradation de la communication.
- O - les possibilités offertes par le magnétoscope expliquent en partie la crise du cinéma
- P - les clubs de vacances obtiennent de plus en plus de succès.

Redonnez aux arguments les exemples qui les valideraient (réunissez les deux lettres en commençant par l'argument : ainsi A/I). Rangez les couples ainsi obtenus dans le tableau suivant :

**Argument/Exemples étayant la thèse  
proposée**

**Arguments/Exemples réfutant la thèse  
proposée**



---

**EXERCICE 3 : Introduteurs d'exemples.**

Dans l'extrait suivant, distinguez les arguments des exemples. ➡

Comment avez-vous identifié les exemples ?

Complétez après la liste des introducteurs d'exemples.

La première révolution d'Internet consiste certainement à faciliter la communication planétaire. Son grand points fort est la rapidité : en quelques millisecondes, des centaines de lignes d'information peuvent traverser l'Atlantique. En termes pratiques, cela veut dire qu'un français peut lire un journal américain ou néo-zélandais à l'heure où il arrive dans les kiosques.

Bien sûr, en mettant l'information à la portée de tous, l'Internet contribue à la divulgation du savoir. Par exemple, un élève de 4<sup>ème</sup> qui veut préparer un exposé peut accéder à des thèses universitaires sur le sujet qui l'intéresse, alors que cela était impossible en 1994.

*Ça m'intéresse, septembre 2000.*

**Séance 6 : Mots de liaison.**

Comment enchaîner des arguments, des exemples en utilisant des mots de liaison ?

**EXERCICE 1:**

Souligne dans le texte tous les mots de liaison puis indique quelle est leur valeur argumentative.

Aujourd'hui, plus que jamais, la civilisation est urbaine. Elle l'est jusqu'à l'asphyxie. En effet, dans les fourmilières où se pressent, se gênent, s'écrasent des multitudes accrues, l'homme finit par être privé de l'espace et de l'indépendance nécessaire à la moindre joie. Pourtant je ne vitupère pas le machinisme. Mais je rappelle seulement que la civilisation industrielle entraîne donc avec elle ses inconvénients.

*D'après R. Caillois.*

..... exprime .....  
..... exprime .....  
..... exprime .....  
..... exprime .....

## Annexes

---

**EXERCICE 3 :** complétez le texte ci-dessous par les mots donnés dans la liste ci-après : mal, débat, Internet, penser, détracteurs, stratégies, Afrique, affirment, droits, voleurs, partisans, technologique, bien, observe, droite, puisque, prouve.

### Par delà le bien et le mal.


Google est-il au service du bien ou du mal ? Dans la Silicon Valley, le .....fait rage. Pour ses .....locaux, Google incarne le bien ; pour ses....., tant de gauche que de....., il résume à lui seul toute l'arrogance, l'hypocrisie et l'avidité de l'ère Internet. « Regardez ce qu'il font en Afrique », m'a expliqué un créateur d'entreprise idéaliste, épris de Google, lors d'un récent sommet ..... « Ils ont financé l'ordinateur portable à 100 dollars pour les gamins africains, cela .....bien que leur engagement en faveur des droits de l'homme et de la justice universelle ». « La politique de .....est bien plus révélatrice, .....un programmeur tout aussi idéaliste. Google a traité avec les communistes. Les .....des simples citoyens chinois, ils n'en ont rien à faire.....' il a censuré les sites les plus « sensibles ».

Google serait-il à la fois dans le camp du .....et dans celui du ..... ? Sur Internet, tout est possible. Mais comment expliquer que Google mène deux.....apparemment irréconciliables ? On peut ..... que l'hypocrisie est le principal ressort de cette politique. Certains, notamment à gauche,.....que Page et Brin (les fondateurs) sont des hypocrites capitalistes comparables aux « Barons ..... » du XIX. Ils font fortune par des moyens douteux en Chine, puis soulageant leur conscience en.....

Andrew Keen, *The Weekly Standard-Washington*,  
In Courier International N°833, du 19 au 25 octobre 2007.

## Annexes

### **EXERCICE 4:**

 L'ordre des phrases du texte a été volontairement bouleversé. Reconstruis le texte original et recopie-le après avoir relevé les mots de liaison et étudié leur valeur.

A / Donnez-lui donc d'abord des notions claires de ses devoirs moraux et religieux.

B / On dit que les mathématiques servent à rectifier dans sa jeunesse les erreurs du raisonnement.

C / Enfin, quand vous aurez donné les soins nécessaires à l'éducation du cœur de votre élève, mettez-y de l'ordre si vous le voulez, avec la géométrie.

D / Mais on a répondu très ingénieusement que pour classer les idées, il fallait premièrement en avoir. · Puis enseignez-lui les lettres humaines et divines.

*D'après Chateaubriand.*

1

2


3

4

**Mot de liaison**

**Valeur**

### **EXERCICE 5:**

 En t'aidant des exercices précédents, remplis le tableau ci-dessous en notant les mots de liaison que l'on peut utiliser pour ....

Débuter	.
Introduire une cause, une explication	.
Ajouter une même idée, une autre idée	.
Opposer une idée, contredire	.
Introduire une conséquence	.
Pour indiquer qu'une idée est la dernière	.

## Séance 7 : Etude du texte argumentatif.

### Texte:

#### La ceinture de sécurité

Dès 1977, la ceinture de sécurité devint obligatoire en France. Elle fit aussi l'objet de slogans publicitaires, tel "Un petit clic vaut mieux qu'un grand clac." Ainsi la ceinture de sécurité est passée dans les mœurs de l'automobiliste français. Elle a des partisans et des détracteurs. Les uns lui trouvent des avantages, les autres des inconvénients.

Tout d'abord, elle empêche l'automobiliste d'être projeté dans le pare-brise lors des collisions frontales. Qui a pu voir un accidenté de la route défiguré par des coupures au visage ne doute plus de l'utilité de la ceinture.

Ensuite, la ceinture protège les conducteurs du choc en retour, c'est-à-dire du rejet du corps vers le siège. Atténuant la violence du mouvement, elle évite des lésions cervicales communément appelées "coup de lapin".

Enfin, elle retient l'automobiliste sur son siège, le gardant de l'éjection. Or, cette dernière est souvent meurtrière, étant donné la vitesse généralement élevée des véhicules.

Cependant, la ceinture de sécurité n'est pas sans défauts. Ses détracteurs lui reprochent essentiellement deux choses :

- d'une part, elle bloque parfois le conducteur dans sa voiture, lui faisant courir, en cas d'incendie, le risque d'une carbonisation.
- d'autre part, il arrive qu'elle engendre des fractures de l'épaule par suite d'un blocage des enrouleurs.

Appréciée ou contestée, la ceinture est de toute façon obligatoire et ce n'est certes pas le nombre croissant des morts de la route qui annulera l'obligatoire de la porter.

D'après **M. Pinchon**, le Monde.

### QUESTIONS :

1. Quel est le type de ce texte ?
2. Quel est le problème abordé dans ce texte ?

3. Repère la nature de la thèse avancée et le circuit argumentatif du texte.

\* Repère l'introduction et la conclusion

\* Encadre les mots de liaison puis, sur ta feuille explique la nuance de sens qu'ils introduisent.

\* Repère dans chaque paragraphe le ou les arguments.

\* Enfin, reformule par écrit, sur ta feuille, ces arguments en les expliquant avec tes propres mots.

### Séance 8 : Les différentes étapes d'écriture.

La rédaction d'un paragraphe obéit à des étapes précises qu'il est impossible de s'en affranchir. Il est toujours nécessaire de procéder avec rigueur afin que le lecteur comprenne aisément le message émis.

#### Les différentes étapes de la production écrite:

**I -la lecture de sujet :** Lisez plusieurs fois et avec attention le sujet proposé. Gardez-le sous les yeux.

#### **II -la planification :**

Ce moment est essentiellement un moment de réflexion aboutissant à **l'élaboration d'un plan**. Cette réflexion vous permettra de faire appel à vos connaissances et de sélectionner les faits et les informations en rapport avec le sujet.

Vous vous demanderez :

- Quel est le problème posé ou objet de l'argumentation ?
- Quelle est votre opinion, autrement dit quelle est la thèse que vous défendez ?
- Quels sont les arguments en faveur de votre thèse ?

Toutes ces réflexions vous les noterez, puis les organiserez suivant un plan. Ceci afin de préparer et faciliter la rédaction ou la mise en texte.

#### **III - La mise en texte :**

Vous allez commencer à rédiger au brouillon, pour cela vous allez mobiliser les moyens linguistiques au thème dégagé et au type de texte.

- **Les choix lexicaux :** réemploi du champ lexical relatif au thème. Emploi de verbes d'opinion : croire, estimer, penser, affirmer...

- **Les constructions syntaxiques :**

- **Emploi de "Je"** puisqu'il s'agit de donner un avis personnel.
- **Choix des temps et des indicateurs temporels :** le repérage se fera par rapport au moment où vous exprimez. Vous emploierez donc essentiellement le présent de l'indicatif.
- **Choix des connecteurs** (qui marquent des relations de cause, de conséquence, d'opposition ou de concession) qui donneront une articulation à votre argumentation.

D'autre part, votre texte ne devra pas se composer d'une suite de phrases sans lien entre elles. Au contraire, il doit se présenter comme une unité, former un tout.

Donc en rédigeant, veillez à **la cohésion** :

- les éléments anaphoriques ou substituts il(s), elle(s), les démonstratifs, les relatifs...) ne doivent pas être trop éloigné de leur antécédent.

Veillez également à **la cohérence** :

- vos arguments doivent être orientés vers une même conclusion.
- le découpage en paragraphe ne doit pas se faire au hasard.

Les paragraphes doivent s'ajuster aux différentes étapes de votre argumentation :

- Introduire le sujet.
- Développer les arguments.
- Conclure.

Ce découpage en paragraphes donnera de la clarté à votre texte et donc en facilitera la lecture.

## **VI- La révision :**

Vous devez **relire** soigneusement votre essai achevé au brouillon, apporter des retouches ou des corrections :

- vérifiez l'orthographe, les constructions syntaxiques.
- détectez les ambiguïtés et les contradictions.
- vous pouvez recopier votre texte.

## **Sujet de rédaction:**

A l'ère de la technologie de la communication, l'utilisation de l'Internet par les adolescents donne lieu à de longues controverses entre les opposants et ses partisans. Que pensez-vous ?

Recherchez trois arguments, trois exemples. Reliez ensuite ces arguments par des mots de liaison pour rédiger un paragraphe construit.

**Rédaction :**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Séance 9 : Stratégies de réécriture.**

**Réécrire, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer en mettant en jeu diverses opérations (suppression, addition, remplacement, déplacement).**

**EXERCICE 1 :**

Réécrivez les phrases suivantes en y rétablissant les corrections nécessaires :

1- Contrairement à beaucoup d'autre pays, la france continue a ne pas accepté l'ouverture des magasin dimanche

.....

.....

2- Les infirmières, aussi elle, on le droit de passé leur dimanche en famille.

.....

3- Les électeurs presque affirme tous qu'il souhaite voté au prochain élections

.....

4- Les français son sans doute des lecteurs les plus gros de magazines dans le monde.

.....

5- Il y a tellement mauvaises émissions à la télé que je ne lui regarde plus.

.....

6- La publicité et si important qu'on à l'impression ne voir pas que sa.

.....

7- Dans les villes grandes, beaucoup de gens sentent seul, c'est pourquoi ils inscrivent dans des clubs de loisirs.

## Annexes

---

.....  
.....  
**8-** Les correcteur regrettent peu d'étudiant savent travailler un texte cohérent.  
.....

**9-** Bien que la loire est un grande mer, elle nait pas navigable  
.....

**10-** Les passagés doivent attacher leur ceinture et éteindre leur cigarette avant le décollage d'avion.  
.....  
.....

**11-** Elle a dût remplire tout un dossier pour qu'on l'admet à cet école.  
.....

**12-** Qu'on albert camus a eu le prix Nobel de littérature.  
.....

**13-** Je veut savoir quel son les peuples que parle français sauf la France ?  
.....

**14-** La marche et un sport que tout le monde peuvent pratiqué.  
.....

**15-** Vous avez encore des places demain pour le concert ?  
.....

**16-** L'emploi de produit dopant porte atteinte à l'éthique sportive est mis en dangé la santé, voir la vé de l'athlète qui y utilise.  
.....  
.....

**17-** Claude accepterait n'importe quel emploi même s'il devait laisser Paris.  
.....

**18-** La végétation a envahit ce jardin abandonné de sorte qu'on ne pouvait plus rentrer dans ce jardin.  
.....  
.....

**19-** L'alcol est un fléo que encore il faut combattre on ce début de XXI ème siècle.  
.....

**20-** Les homes on pour les animaus domestiques des contrastés attitudes. Certains maltraitent les, d'autres entourent les de soi excessifs.  
.....  
.....

**21-** Avant d'arriver, nous sommes arrêté pour déjeuné.  
.....

**22-** Il y avais un magasin ou il y avais des tableaux anciens.  
.....



**EXERCICE 2 :**

Réécrivez le texte suivant en y apportant les corrections nécessaires.

Mme Langois, professeur au lycée Pasteur, ce matin , est sorti de sa maison un peu plus tard que d'habitude, mais elle voit qu'on se dépêche, elle arrivera à l'heure de son cours. Heureusement, on marche bien à la ville. Plusieurs fous rouges l'obligent malheureusement à arrêter et à perdre le temps.

À un carrefour, alors que Mme Langois va tourner à gauche, le feu change du vert à l'orange sans que Mme Langois arrête. Un coup de sifflet la rappelle à l'ordre. Elle comprend directement et s'arrête. Vient un policier, la salue et lui demande les papiers, il les examine attentivement. Puis, il fait le tour autour de la voiture, il vérifie si le numéro de la voiture convient celui des papiers et revient à Mme Langois. Alors, il lui demande quel est son métier ? « Je suis professeur ». Elle répond et, d'un air timide, elle déclare qu'elle vient de faire une bêtise. « Eh bien, madame, reprend l'agent, vous me reprenez cent fois « Je dois respecter les fous de signalisation ».

### **Annexe 3: Premier corpus: copies de scripteurs lycéens.**

**Copie de Hakima**

**Groupe: G1a**

#### **Version initiale**

La télévision est un moyen de communication qui peut négliger les distances et les surfaces pour que le monde apparaisse comme une petite ville, en plus c'est un instrument qui exprime bien la civilisation moderne mais est ce qu'on peut tout dire et tout montrer à la télévision pour qu'il soit vraiment utile ?

A mon avis, on doit dire et tout montrer à la télévision puisqu'il y'a des émissions qu'on doit suivre les sur la télévision car il exprime l'image et le son c'est-à-dire elle respecte l'âge et le niveau du téléspectateur, par exemple l'émission de la météo est très explicative sur la télévision que dans les journaux ou le radio, elle montre le présentateur avec la carte en détail et de cette façon tout le monde arrive à suivre l'atmosphère télé qu'il soit son niveau scolaire.

En plus, on doit tout dire et tout montrer pour tout savoir surtout dans le domaine du politique : on trouve que les téléspectateurs cherchent toujours à connaître ce qui se passe dans le monde qui connaît dernièrement beaucoup de guères. et si on prends comme exemple une famille qui veut voir le journal cotidien à la télé, on trouve qu'elle cherche à une chaîne qui montre et dit tout que ça soit nationale ou internationale.

En fin, il faut tout dire et tout montrer à la télévision pour que tout le monde sache tout il reste juste à vous cher téléspectateur de choisir avec intelligence ce que vous voulez voir et entendre.

**Copie de Zohra**

**Groupe: G1c**

**Version initiale**

La télévision est un outil de communication qui a plusieurs avantages et inconvenient pour moi, la télévision est un moyen de distraction, on l'utilise pour nous informer, culturer et distracter.

D'une part, il expose des émissions informatiques comme les journaux national (local) et mondial. D'autre part, je pense que il y a aussi des projets inutiles qui influent à les adolescents négativement , comme les image de sexualité et les mauvais films et des clips inconvenant. Enfin, la télévision expose des projets social et cultural pour nous donner plus d'information des nouvelles.

Enfin, je trouve que la télévision présente des émissions ,des films qui manquent la moral et qui racoler la jeunesse afin de faire des malfaits, si bien que à mon avis , j'estime que on peut pas tout dire et tout exposer ou montrer à la télévision. si on regardent la TV on remarquent que il y a une absence d'émissions infantiles, ces émissions aident les enfants pour comprendre, construire et pour vivre leur enfance.

**Copie de Zohra**

**Groupe: G1c**

**Version initiale**

La télévision est un outil de communication qui a plusieurs avantages et inconvinient pour moi, la télévision est un moyen de distraction, on l'utilise pour nous informer, culturer et distracter.

D'une part, il expose des imissions informatiques comme les journaux national (local) et mondial. D'autre part, je pense que il y a aussi des projets inutiles qui influent à les adolescents négativement , comme les image de sexualité et les mauvais films et des clips inconvenant. Enfin, la télévision expose des projets social et cultural pour nous donner plus d'information des nouvelles.

Enfin, je trouve que la télévision présente des imisions ,des films qui manquent la moral et qui racoler la jeunesse afin de faire des malfaits, si bien que à mon avis , j'estime que on peut pas tout die et tout exposer ou montrer à la télévision. si on regardent la TV on remarquent que il y a une absense d'imisions infantiles, ces imisions aident les enfants pour comprendre, construire et pour vivre leur enfance.

**Copie de Zohra**

**Groupe: G1c**

**Version révisée**

**La télévision**

La télévision est un outil de communication qui a plusieurs avantages et **inconvenients** pour moi, la télévision est un moyen de distraction. On l'utilise pour nous informer, culturer et distraire. **Mais, est qu'il faut puise tout dire et tout montrer à la télévision ? En effet, je crois que la TV expose des imisions d'information qui nous donner plus du nouvelles et d'information comme les projets cultural.**

D'une part, je pense qu'il y a aussi des projets inutiles qui influent à les adolescents négativement, **par exemple** les images sexuelles et les mauvais films et les clips.

**D'autre part**, je trouve que la télévision présente des imisions, des films et **des projets** qui manquent la moral **des hommes** et qui **racolent** la jeunesse afin de faire des **faits infidèle**, des malfaits **Et** enfin, si on regarde la télévision on remarque qu'il y a une absense d'emisions infantiles. Ces imisions aident les enfants pour comprendre construire et pour vivre leur enfance facilement.

**Alors : à mon avis j'estime que on peut pas tout dire et tout exposer ou montrer à la télévision.**

**Copie de Souhila**

**Groupe: G1a**

**Version initiale**

Je pense que la télévision est un outile de l'informatique international dans le monde. Aujourd'hui, parce qu'elle attire les téléspectateurs pour elle, ainsi je pose la question suivant: est ce que la télévision est utile.

D'abort, je trouve que la télévision est un formidable outil de communication ; car il est un élément qui changé la vie de l'homme à un vie des movaises valeurs qui construiant de la fiction (les films d'horeur).D'une part elle est effet pour la manière de l'homme, par exemple : Les gens observe dans la télévision les manière et les calités des acteurs, est par concequant ils imitent.

D'autre part il a touché le savoir des utidiants, puisque ils aime beaucoup la télévision. Enfin je juge que la télévision, vrais est occupe de plus un plus des places dans le monde, mais ils est une ruche de tout les déviation d'aujourd'hui.

**Copie de Souhila**

**Groupe: G1a**

**Version révisée**

Je pense que la télévision est un outil de **l'information** international dans le monde **aujourd'hui**, parce qu'elle attire les téléspectateurs à elle. **Ainsi** je pose la question suivante: **est ce que on peut tout monter à la télévision ?**

D'abord je trouve que la télévision est un formidable outil de communication ; car elle est un élément qui a changé la vie de l'homme, à une vie des **mauvaises** valeurs **qui construisent de la fiction (les émissions de violence)**. D'une part **elle conduit des effets** sur les manières de l'homme, par exemple: **les** gens observent dans la télévision les manières et les **qualités** des acteurs, est par conséquent ils imitent **dans cette société**.

D'autre part **elle** a touché le savoir des étudiants, puisque **vous aimez** beaucoup **l'observation** de la télévision **et spécialement les films de romantisme**. Enfin, je juge que la télévision, **vrais** est utile et occupe de plus en plus des places dans le monde, mais **elle** est **aussi** une ruche de **toute délinquance des vertues des gens d'aujourd'hui**.

**Copie de Hafida**

**Groupe: G1a**

**Version initiale**

La télévision c'est une outile de communication qui a relier tout le monde par des différents chaines.

-A mon avis, je pense que la télévision a beaucoup des inconvénients, par exemple je n'aime pas regarder les films d'horreur, les films d'actions et de violence, je trouve que dans la télévision il y a beaucoup des chaines futile, puis elle prend beaucoup le temps comme Elle aide a la paresse, d'une part je ne peux pas regarder les mauvais films avec ma famille puis que Elle sa marche pas avec mes traditions, et je trouve quelques chaines surtout les libanaise imitent les étrangers dans tous.

Aujourd'hui chaque génération passe avec la mode étrangère sur la TV par exemple dans vestimentaire (Hip Hop) elle apparaît dans l'Etats-Unis même dans les cheveux (coupe diable) et tous cela c'est l'influence des chaines étrangère et même l'Arabe.

Enfin la télévision a des avantages comme donne beaucoup des informations du monde je conseille les téléspectateurs et je dis il faut regarder des émissions utiles et des chaines importantes.



**Copie de Hafida**

**Groupe: G1a**

**Version révisée**

La télévision c'est une outile de communication qui a **relié** tout le monde par des défférents chaines **et pour ce la le problème proposé est ce que on peut montrer tout a la TV?**

-A mon avis, je pense que **on peut montrer tout dans la télévision. Par** exemple: **je n'aime pas regarder** les films d'horreur, les films d'action et de violence, **les films de sexe et dessins animés les documentaires. Je** trouve **que dans la télévision** qu'il y a beaucoup des chaines **de chansons** futiles **et mauvais vidéo clips** (Melody hits, Rotana) elle prend beaucoup de temps comme **elle** aide à la paresse.

**D'une** part, je ne peux pas regarder les mauvais films avec ma famille, puisque sa marche pas avec mes traditions, et je **regarde que quelque** chaines surtout les libanaise imitent les étrangers dans tous **par exemple dans les émissions (Star Académy).**

Aujourd'hui **je regarde que** chaque générations **caractérisent par délinquance des vertures et** tous passe avec la mode **étrangère** de la TV par exemple **dans les comportement** vestimentaire (Hip,hop) elle apparait dans l'Etats unis, **l'imitation** même dans les cheveux (coupe diable) et tous cela c'est l'influence des chaines étrangère et même l'Arabe et **nous sommes des étudiant de 3as , j'aime regarder tout ce qui est important et utile dans ma vie quotidienne comme les documentaires, les informations et les dessins animés pour la détente.**

Enfin la TV a des avantages comme donne beaucoup des informations du monde mais je conseille les téléspectateurs et je dis **au journalistes il faut choisir des programmes utiles et importantes.**

**Copie de Aissam**

**Groupe: G1c**

**Version initiale**

La télévision est un petit écran qui regroupe toutes les pays on trouve à la télé beaucoup de programmes intéressantes: reportages, programmes de religion, match, mais tout ce que on regarde n'est pas en général bien pour notre culture et religion Donc, est ce que on doit suivre tous dans la TV ?

C'est vrai, il y a des bonnes programmes défois, et ça fait plaisir de suivre tout ces programmes. Mais ils sont rare malheureusement, je ne peux pas voire tous à la télévision elle se dégrade par apport au passée je ne sais pas pourquoi montrer des films actions et de sex il ne sont pas en relation avec les tradition et les principes de l'islam.

En plus on remarque qu'il y a toujours des images blessait les sentiments de téléspectateur en iraque c'est domage de voire aussi les images des arabes à aboughribe et je m'énerve à entendre des faux information sur les muslimans.

A la fin, je pense que vous pouvez débarrasser de la télévision carrément car elle peut être facilement remplacer par les autres moyens de communication comme le livre, les vidéos.

**Copie de Aissam**

**Groupe: G1c**

**Version révisée**

La télévision est un petit écran qui regroupe toutes les pays on trouve à la télé beaucoup de programmes intéressantes: reportages, programmes de religion, match, mais tout ce que on regarde n'est pas en général bien pour notre culture et religion Donc, est ce que on doit suivre tous dans la TV ?

C'est vrai, il y a des bons programmes défois, et ça fait plaisir de suivre tout ces programmes. Mais ils sont **malheureusement rares**. **Je** ne peux pas voire tous à la télévision elle se dégrade par apport au passée je ne sais pas pourquoi monter des films actions et de sex il ne sont pas en relation avec les tradition et les principes de l'islam.

En plus on remarque qu'il y a toujours des images blessait les sentiments de téléspectateur en iraque c'est **dommage** de **voir** aussi les images des arabes à aboughribe et je m'énerve à entendre des **mensonges** sur les musulmans.

En effet, je remarque aussi qu'il y a une opposition entre les personnes qui baissent les yeux hors à la maison et en même tempes ils regardent à la télévision des images obscènes. Il faut qu'on oublie la parabole car notre TV au moins elle respecte les gouts et la tradition des algériens.

A la fin, je pense que vous pouvez débarrasser de la télévision carrément car elle peut être facilement remplacer par les autres moyens de communication comme le livre, les vidéos.

**Copie de Rawia**

**Groupe: G1c**

**Version initiale**

Avec les nouvelles technologies de la communication, je pense que la télévision est une outile de communication très important pour la développement et la progression des pays pauvre parce qu'elle porte de la civilisation chez ces pays. mais au même temps je pose la question : Est-ce que cette moyene de communication est utile dans la vie des gens ou non ?

En effet, il me semble que la télévision, elle a plusieurs effets négatives sur les enfants sortout. D'une part, parce qu'elle nous perdre le temps et ou lieu de révisé les cours les élèves regardent beaucoup la télévision au même temps elle influense sur les manieres et les action de la personne par exemple : la fille qui regardent beaucoup les vidio-clyps vient au lycée et imite l'actrice dans toute ses manière.

D'autre part, beaucoup de imame objecte les imissions futiles et les films de sex et de violense et surtout les chansons et les vidio-clyps

En fin, je crois que la télévision est une appareile comme toutes les appareiles mais ne oublier pas qu'elle a la grande danger sur les caractères de la personne musélmane. Certes, la télévision permet de voir les tradition et la culture de pays et surtout les imissions qui sont utiles dans la vie cuotidiene des personnes.

**Copie de Rawia**

**Groupe: G1c**

**Version révisée**

Avec les nouvelles technologies de la communication, je pense que la télévision est **un outil** de communication très important pour **le** développement et la progression des pays pauvre parce qu'elle porte de la civilisation chez ces pays. **Ainsi**, je pose la question **est ce qu'il faut tout montrer et tout dire à la télévision ?**

En effet, il me semble que la télévision, elle a plusieurs effets **négatifs** sur les enfants **surtout qu'on peut dire tout à la télé**. D'une part, **parce qu'elle est un moyen de formation culturelle**. A titre d'exemple, on constate qu'il ya beaucoup de chaines enstructifs qui donnent des cours dans tous les dommaines.

D'autre part, grâce à la télé, on peut connaître la culture des autres surtout la France car l'Algérie est un pays francophone. En plus la télévision c'est très important pour relier tout le monde comme un petit village.

**Enfin**, je crois que la télévision est **un appareil** comme tous les **appareils**, mais **n'oubliez** pas qu'elle a la grande danger sur les caractères personne musulmane. **Certes, la télévision permet de voir les tradition et la culture de pays et sortout les imissions qui sont utiles dans la vie cuotidiene des personnes.**

**Copie de Zahia**

**Groupe: G1b**

**Version initiale**

La télévision est une moyen de communication qui présente des séries positifs pour la formations culturel des hommes de tous les ages on regarde la à tout moment pour détendre et elle mieux que le radio car elle contient le son et les images. Mais est ce que on doit dire et montrer tout dans la télévision ?

Oui, À mon avie c'est facile de dire tout à la télévision. D'abord je trouve que il ya beaucoup des emissions utiles dans la vie de tous, Par exemple, on peux avoir des informations sur notre santé et c'est simple on peux consulter le medcein en direct sans allé voire le a sa cabine. En plus il ya des programmes en langue française qui répande bien à nos objectifs (musique, sport, film, psycho).

Ensuite, je constate que nos parents regardent de plus en plus la télé pour voire les information diffusés dans le monde c'est super le monde devenu un petit village et ainci vous pouvez voire ce qui ce passe en irak et en direct.

Je reste toujours une fidèle téléspectatrice et ya pas de problème de passer tout à la télé car on doit conaitre la culture des autres pays au moins pour éviter notre retard culturel.

**Copie de Zahia**

**Groupe: G1b**

**Version révisée**

La télévision est un moyen de communication qui présente des séries positifs pour la formations culturel des hommes de tous les âges on regarde la à tout moment pour se détendre et elle mieux que la radio car elle contient le son et les images. Mais est ce que on doit dire et montrer tout dans la télévision ?

Oui, à mon avis c'est facile de dire tout à la télévision. D'abord je trouve que il ya beaucoup des emissions utiles dans la vie de tous, Par exemple, on peut avoir des informations sur notre santé et c'est simple on peut consulter le medecin en direct sans allé voire le voir à sa cabine. En plus il ya des programmes en langue française qui répande bien à nos objectifs (musique, sport, film, psycho).

Ensuite, je constate que nos parents regardent de plus en plus la télé pour voire les information diffusés dans le monde c'est super le monde devenu un petit village et ainci vous pouvez voire ce qui ce passe en Irak et en direct.

Je reste toujours une fidèle téléspectatrice et ya pas de problème de passer tout à la télé car on doit connaître la culture des autres pays au moins pour éviter notre retard culturel et la seule condition est de savoir choisir les programmes qui nous intéressent pour conserver notre caractère comme des algériens.

**Copie de Houssam Eddine**

**Groupe: G1b**

**Version initiale**

Avec l'invention de la télévision, le monde a progressé : elle est un moyen qui présente des informations et des fait d'actualité et des films et des programmes pour les enfants et pour les adolescents et pour toutes les classes. Mais l'on puisse tout dire et tout monter à la télévision ?

En effet, il me semble que la télévision a accumulé plusieurs effets négatifs sur la vie des adolescents. D'une part il y a des enfants qui passé la journée on face de la télévision et des émissions intéressantes à des heures retardés et des émissions de sexe et de violence.

Enfin la télévision est un moyen très important dans la vie et un moyen communication du monde. Mais aussi elle à des effets contre les adolescents.



**Copie de Houssam Eddine**

**Groupe: G1b**

**Version révisée**

Avec l'invention de la télévision, le monde a progressé : elle est un moyen qui présente des informations et **des fait d'actualité et des films et** des programmes pour les enfants et pour les adolescents et pour toutes les classes. Mais l'on puisse tout dire et tout monter à la télévision ?

En effet, il me semble que la télévision a accumulé plusieurs effets négatifs sur la vie des adolescents. D'une part il y a des enfants qui passent **toute** la journée **en** face de la télévision et **il ya des chaines qui présentent des vidéos du terrorisme dangereux pour les enfants.**

D'autre part, on constate qu'il ya des émissions qui influence sur la culture et l'idéologie des personnes par exemple la chaine de juifs qui s'appelle "Drime."

Enfin **j'estime que la télévision est en général essaye de modifier leurs programmes pour assurer la vie et la communication en famille.**

**Copie de Amira**

**Groupe: G1b**

**Version initiale**

A l'ère de la technologie, les usages de télévision par les adolescents sont augmentés car elle est une moyenne informatique et culturel. Mais quels sont les effets de la TV par les jeunes et les adolescents ?

En effet : je pense que la télévision a accumulé des inconvénients plus d'avantages sur notre vie quotidienne.

D'une part, je trouve que la télévision encourage la paresse, en terme pratique la plupart des élèves arrivent en retard parce qu'il voulu « voir la fin d'un film.»

D'autre part beaucoup de parents reconnaissent que la TV aide à la déchéance des générations de leurs enfants. On constate qu'il ya plusieurs émissions de violence et de sexe qui nuire le téléspectateur.

Enfin : je crois que l'arrivée de TV a bouleversé la sexualité des jeunes adolescents comme le regard des mauvais films de sexe et de violence.

**Copie de Amira**

**Groupe: G1b**

**Version révisée**

A l'ère de la technologie, les usages de télévision par les adolescents sont augmentés car elle est un moyen d'information et de culture. Mais est-ce que la télévision nous informe sur toutes les nouvelles ?

En effet : je pense que la télévision a accumulé des inconvénients plus des avantages sur notre vie quotidienne.

D'une part, je trouve que la télévision présente des émissions de violence et de sexe comme des mauvaises images et mauvaises paroles.

D'autre part je crois que la télévision a des effets sur la vie des enfants notamment, parce qu'elle perd le temps et encourage à la paresse.

Enfin : j'estime que la télévision ne présente pas tous les émissions comme les émissions éducatifs pour les élèves et tout, en plus de ça je pense que l'arrivée de TV a bouleversé les vertus des jeunes adolescents comme l'observation des canaux qui expose des vêtements modernes, les types de gel, les chaussures etc. et tout ces choses qui permettent dans la délinquance morale.

Certes, la télévision permet de contribuer ou participer à la déchéance des générations notamment les problèmes psychologiques et sociaux à la vie de l'adolescent.

**Copie de Hichem**

**Groupe: G1b**

**Version initiale**

La télévision est parmi les moyens de technologies de la communication qui présente différents programmes (science, sociale, culturelle) Certains pensent que la télévision n'a que des inconvénients sur les enfants, mais regardé sur la télévision n'est-il pas sans risque pour les enfants ?

Je pense qu'il faut pas tout dire et tout montrer à la télévision parce qu'il y a des programmes et surtout des canals qui présente des films de sexe et de violence, elle présente des émissions intéressants à des heures tardives et je pense que les adolescents Algériens regardent les programmes du sport et surtout les adolescents par exemple les films d'action. Mais à vrai dire comme la télévision a des inconvénients, elle a aussi des avantages.

Vu tout ça je peux conclure que la télévision a des inconvénients, mais le téléspectateur doit choisir les programmes qui l'intéresse.

**Copie de Hichem**

**Groupe: G1b**

**Version révisée**

La télévision est parmi les moyens de technologies de la communication qui présente différents programmes (science, sociale, culturelle) Certains pensent que la télévision n'a que des inconvénients sur les enfants, mais **regarder** sur la télévision n'est-il pas sans risque pour les enfants ?

Je pense qu'il faut pas tout dire et tout montrer à la télévision parce qu'il y a des programmes et surtout des **chaînes** qui présente des films de sexe et de violence, **qui vous rendent mauvais et délinquant** elle présentent des émissions intéressants à des heures tardives et je pense que les adolescents Algériens regardent les programmes du sport et surtout les adolescents par exemple les films d'action. Mais à vrai dire comme la télévision a des inconvénients, elle a aussi des avantages.

Vu tout ça je peux conclure que la télévision a des inconvénients, mais le téléspectateur doit choisir les programmes qui l'intéresse.

**Copie de Amina**

**Groupe: G1c**

**Version initiale**

Nous savons que la télévision est un moyen de communication et spéctacle et nous ne pouvons pas le débarrasser parceque il donne et il expose des émissions variés. Il a des plusieurs avantage au domaine de l'information. Mais est ce que la télévision nous informe et nous expose de tous les nouvelles ?

En effet : la petite écran a plusieurs canals qui contient des émissions mltiples intérieur et extérieur.

D'une part : il me semble que la télévision expose tous les nouvelles politique national et mondial par exemple les nouvelles de la colonialisaton israélien au palastine tous les nouvelles politique dans tous les pays.

D'autre part : je pense que la télévision expose tous les projets économic et social et culturel et des émissions distrayantes comme les films et les fouieulltons

Enfin j'estime que TV expose tous les émissions qui aide pour distracter l'enfant comme les dessins animés dans tous les canal arabe ou française.

Donc selon mon opinion je vois que la télévision montre tous les nouvelles et c'est un moyen de médias qui contribuer à nous informer de tous les nouvelles de monde.

**Copie de Amina**

**Groupe: G1c**

**Version révisée**

Nous savons que la télévision est un moyen de communication et de spectacle et nous ne pouvons pas le débarrasser parce que il donne et il expose des émissions variés. Il a des plusieurs avantages au domaine de l'information. Mais est ce que la télévision nous informe et nous expose de tous les nouvelles ?

En effet : le petit écran a plusieurs canals qui contient des émissions multiples intérieur et extérieur.

D'une part : il me semble que la télévision expose tous les nouvelles politique national et mondial par exemple les nouvelles de la colonisation israélien au palastine tous les nouvelles politique dans tous les pays.

D'autre part : je pense que la télévision expose tous les projets économique et social et culturel et des émissions distrayantes comme les films et les fouieulltons.

Enfin j'estime que TV expose tous les émissions qui aident pour distraire l'enfant comme les dessins animés dans tous les canals arabe ou française.

Donc selon mon opinion je vois que la télévision montre toutes les nouvelles et c'est un moyen de médias qui contribue à nous informer de toutes les nouvelles du monde.

## **Annexe 4: Deuxième corpus: copies de scripteurs universitaires.**

### **Copie de Medjehed**

#### **Groupe: G2c**

##### **Version initiale**

La naissance de la télévision remonte à des décennies postérieures aux mass-médias. Mais, sans apparition a suscité un intérêt global à un moment où l'information était véhiculée par radio ou par la presse écrite. Le moyen d'y acquiert n'était plus à la portée de tout le monde. L'auditeur est le lecteur n'étaient pas dans toutes les circonstances en mesure de bénéficier de cet avantages, étant donné que les gens manquaient pas mal de facteurs. Elle assurait quand même un rôle transigent pour occuper une place au devant de la scène médiatique. Par conséquent, la question qui se posait à travers les années demeure la suivante : La TV est-elle en mesure de tout dire et de tout illustrer ?

La réponse ne peut-être le même compte tenu d'une multitudes de facteurs qui se déferent d'une personne à une autre et d'une société à une autre, traditions et coutumes obligent en plus des lieux qui ne peuvent en toute somme être disponibles. Dans une famille aussi nombreuse que la mienne, le père se trouvait la plupart du temps branché sur les chaînes spécialisées dans les journaux d'informations, d'autre part les enfants s'intéressent à en perdre le souffle aux dessins animés dont ils apprennent l'horaire voire les chansonnettes qu'ils répètent à tout moment. Ensuite, viennent les adultes hâtifs aux matchs de football, avec une classe amatrice des films d'horeur et vis-versa.

Cependant, la T.V perd une des fins auxquelles elle existait car son rôle de moyen d'apprentissage reste intact et à mettre en valeur. En plus, la femme a sa part parce qu'elle est douée pour son amour aux feuilletons donc sa part n'est pas à exclure. A mon sens, la télévision m'a beaucoup servi sur le plan apprentissage aussi que le plan distraction. Elle m'a appris beaucoup de cultures, diverses et variées ce qui me laisse dire qu'elle représente pour moi un refuge riche en informations. Elle est un trésor très cher et impossible de se surpasser de ses services. La distraction y est aussi, une fois las les sketches et les documentaires me réconfortent et rendent l'envi de reprendre du service, oublier la fatigue et refaire un sang nouveau. C'est ainsi, qu'on ne peut envisager des fins communes des téléspectateurs pourtant il y a multiples raisons d'espérer, hélas la finalité est à priori irréalisable. Reste à signaler que l'éducation multiple des familles au sein de la société se dresse comme obstacle infranchissable devant la possibilité de tout dire et de tout montrer à la télévision.

A mon avis, la télévision peut atteindre ses desseins en fonction d'une société bien donnée. La, où tout est permis, tolérable et ne soulève aucune révolte paisible, la T.V est au mesure de faire et de dire tout. Une exception est à faire à l'égard de la société ou la limite de l'éducation acquise par nostalgie. A priori, la télévision estappelée à essayer toutefois de rapprocher ses téléspectateurs, par une variété d'émissions du goût de la majorité.



**Copie de Medjehed****Groupe: G2c****Version révisée**

La naissance de la télévision remonte à des décennies postérieures aux mass-médias. Mais, sans apparition a suscité un intérêt global à un moment où l'information était véhiculée **seulement** par radio ou par la presse écrite (**journaux, revues ou magazines**). Le moyen d'y acquiert **cet avantage** n'était plus à la portée de **n'importe qui**. L'auditeur **et auditrice comme** lecteur et **lectrice** n'étaient pas dans toutes les circonstances en mesure de bénéficier de **ces moyens aux** avantages **précieux sur les plans ; information et culture**, **par manque** de facteurs **utiles**. **La télévision** assurait quand même un rôle transigent **dans un certain cas, le choix des programmes n'inclut pas les téléspectateurs** pour occuper une place **capitale** au devant de la scène médiatique. Par conséquent, la question qui se posait à travers les années demeure la suivante : La T.V est-elle en mesure de tout dire et de tout illustrer ?

La réponse ne peut être **la** même, compte tenu d'une multitudes de facteurs **fondamentaux** qui **varient** d'une personne à une autre et d'une société à une autre **aussi**, traditions et coutumes obligent **parfois, à un verdict vraisemblable**. **Certains** lieux peuvent être en somme **indisponibles pour contenir une famille nombreuse dont les membres ne partagent plus les mêmes goûts**. Dans une famille nombreuse **comme** la mienne, **il arrive que** le père se trouvait la plupart du temps branché sur les chaînes spécialisées dans les journaux d'informations, **choix appétissant pour lui, peu importe pour le reste d'une part**. D'autre part, les enfants s'intéressent à en perdre le souffle aux dessins animés dont ils apprennent **les horaires**, voire les **refrains des** chansonnettes qu'ils **ne cessent** de répéter à tout moment. Ensuite, viennent les adultes hâtifs aux matchs de football **surtout**, avec une classe amatrice des films d'horeur et vis-versa.

Cependant, la T.V perd une des fins auxquelles elle existait car son rôle de moyen d'apprentissage reste intact et à **garder au chaud**. En plus, la femme a sa part **de lion** parce qu'elle est douée pour son amour aux feuilletons, **ce qui laisse dire qu'elle a son propre portion** qu'on ne peut exclure. A mon sens, la télévision m'a beaucoup servi sur le plan apprentissage aussi que sur le plan distraction. Elle m'a appris beaucoup de cultures, diverses et variées ce qui me laisse dire qu'elle représente pour moi un refuge riche en informations. Elle est **et demeure** un trésor très cher et impossible de se surpasser de ses services. La distraction y est aussi, une fois las les sketches et les documentaires me réconfortent et **me** rendent l'envi **et la gaieté** de reprendre du service, oublier la fatigue et refaire un sang nouveau. C'est ainsi, qu'on ne peut envisager des fins communes des téléspectateurs pourtant il y a **mille** raisons d'espérer, hélas la finalité est à priori irréalisable. Reste à signaler que l'éducation multiple des familles au sein de la société se dresse comme obstacle infranchissable, devant la possibilité de tout dire et de tout montrer à la télévision.

A mon avis, la télévision peut atteindre ses objectifs et réaliser ses desseins en fonction d'une société bien donnée. La, où tout est permis, tolérable et ne soulève aucune révolte paisible, la T.V se trouve au mesure de tout dire et de tout illustrer. Des exceptions sont à faire évidemment par respect aux autres, à l'égard de la société où la famille conservatrice ne tolère pas n'importe quelle scène à la limite de l'éducation acquise par nostalgie, par respect aux théologies de « Dieu ». A priori, la télévision est appelée essayer toutefois de rapprocher ses téléspectateurs, par une variété d'émissions du goût de la majorité.

**Copie de Moufida**

**Groupe: G2b**

**Version initiale**

La télévision est un moyen de communication très utilisée et très connu à coté de l'internet. Qui a une place très importante dans la vie quotidienne des gens à la différence de leurs âge, qui permet de l'information, l'éducation, la culture, le loisir et aussi à la violence et les mauvaises habitudes.

Je ne suis pas une téléspectatrice fidèle à la à la télévision, mais à partir de ce que j'ai vu, il faut contrôler la diffusion car on ne peut pas dire, montrer et passer tout à la télévision. A mon avis toute personne adulte est responsable et a la volonté de voir ceci ou cela, ou ne pas voir, mais les enfants qui ne connaissent pas qu'est ce qu'ils veulent ou qu'est ce qu'ils doivent faire ? Qu'est ce qu'on doivent faire pour distinguer le bon de mauvais ? On n'oublie pas que cette influence ce n'est sur les enfants uniquement même les adultes ont souffre de ça.

C'est vrai que la télévision a des points positifs mais aussi a des inconvénients par exemple la diffusion des émissions ne parle que de sexe et de violence. Oui on peut accepter ça mais les enfant quant ils le voient posent des questions à des choses ce n'est pas leurs temps.

Enfin je ne peut dire que il faut faire une organisation ou bien une association leur but c'est de lutter contre la violence de la télévision.

**Copie de Moufida**

**Groupe: G2b**

**Version révisée**

La télévision est un moyen de communication très utilisée et très connu à coté de l'Internet. Qui a une place très importante dans la vie quotidienne des gens à la différence de leurs âge, qui permet de l'information, l'éducation, la culture, le loisir et aussi à la violence et les mauvaises habitudes.

Je ne suis pas une téléspectatrice fidèle à la télévision, mais à partir de ce que j'ai vu, il faut contrôler la diffusion car on ne peut pas tout dire, montrer et passer tout à la télévision. A mon avis toute personne adulte est responsable et a la volonté de voir ceci ou cela, ou ne pas voir, mais les enfants qui ne connaissent pas qu'est ce qu'ils veulent ou qu'est ce qu'ils doivent faire ? Qu'est ce qu'on doivent faire pour les aider à distinguer le bon de mauvais, de les sensibiliser ? N'oubliez pas que cette influence ne se limite pas sur les enfants uniquement même les adultes ont souffrent de ça.

C'est vrai que la télévision a des points positifs mais aussi a des inconvénients. On prend par exemple la diffusion des émissions qui ne parle que de sexe et de violence. Oui on peut accepter ça mais les enfant quant ils les voient posent des questions à des choses ce n'est pas leurs temps. Ils n'ont pas encore arrivé à connaître ces choses.

Enfin je ne peut dire que il faut faire une organisation ou bien une association sociale leur but c'est de lutter, de conseiller contre la violence parce que si on continuera comme ça, on arrive à un point qu'on peut pas affranchir.

**Copie de Toufik**

**Groupe: G2a**

**Version initiale**

Aujourd'hui sont beaucoup les moyens de communication qui ont pour objectif de dire et montrer à la télévision tous ce qui se passe au scène de la société, mais la question qu'on pose est ce que c'est possible de voire tout dans la télévision?

D'abord avec la mondialisation, tout le monde est tout ouvert. C'est à dire que vous pouvez voir les divers problèmes des pays, par exemple les débats présentés par les chaînes télévisées, ensuite la télévision devient un centre qui reflète la société donc cet dernier est chargée de présenter tout parce que la télévision est la méroire ce qui l'oblige de dire tout, de plus et comme un exemple, on fréquente plein de chose vécus dans la télévision. Enfin on dit que la télévision peut dire tout mais avec des conditions, je vous cite l'exemple de la télévision algérienne on peut pas dire tout par exemple y a des émissions qui ont passées auparavant pour des journées mais y a une partie de l'état qui fait anuler l'émission, parce que sa ne marche pas avec une société musulmane.

En conclusion, on dit qu'on peut dire tout mais à condition de respecter les déffirentes condition de la société.

**Copie de Toufik**

**Groupe: G2a**

**Version révisée**

Aujourd'hui sont beaucoup les moyens de communication qui ont pour objectif de dire et montrer à la télévision tous ce qui se passe au scène de la société, mais la question qu'on pose est ce que c'est possible de voire tout dans la télévision?

D'abord, avec la mondialisation, tout le monde est tout ouvert, **ce qui implique la vision de certaines sortes de programmes, soit de nature vulgaire, politique ou social.** Alors, la télévision devient un centre qui reflète la société donc **cette** dernier est chargée de présenter tout parce que la télévision est la méroire **du monde**, ce qui l'oblige de dire tout. **De** plus et comme un exemple, on fréquente plein de **choses dans la société et qui sont présentés par** la télévision. **Mais on peut pas toujours montrer tout à la télévision parce qu'on suit des paramètres, par exemple pour une communauté musulmane, la télévision doit respecter les lois de la religion : c'est-à-dire qu'elle va pas présenter des sujet vulgaire au contraire à la télévision occidental.**

En conclusion, on dit qu'on peut dire tout dans la télévision **comme on ne peut pas, mais, on est vous êtes sur que la télévision est un œil ouvert sur le monde entier.**

**Copie de Fouad**

**Groupe: G2a**

**Version initiale**

Souvent, on est devant la télévision, en face de ce moyen qui nous a toujours fait montrer des multiples vérités, a mit le doigt sur des divers domaines, mais est ce qu'elle nous a montré tout ?!

Je pence au préalable, et avec la grande influence de la mondialisation, qu'on puisse voir et écouter tout en utilisant ce moyen de télécommunication car on peut se retrouver devant la paix et les conflits, le pacifique et le pernicieux, devant toutes les contradictoires qui se trouvent dans ce vaste monde. Ce fléau qui a négligé les bons mœurs nous a conduit vers beaucoup de dangers ; les films d'horreur, de sexe...et surtout les enfants qui se retrouvent seuls devant ce monstre, et ne peuvent rien pour faire le bon choix.

Aujourd'hui la télévision peut même faire un horrible changement des individus. C'est pour cela il faut bien choisir notre programmes de la télévision. Enfin, et devant cette immense capacité de ce moyen de télécommunication faites-vous très attention : faire le bon choix, voir et écouter ce que vous pouvez, en respectant nos mœurs inhérentes à notre religion, le tout mais le tout selon notre monde et non plus leur monde !

**Copie de Fouad**

**Groupe: G2a**

**Version révisée**

Souvent, nous sommes devant la télévision, face de ce moyen qui nous a toujours fait montrer des multiples vérités, a mit le doigt sur des divers domaines et phénomènes. Mais une question se pose : Est-elle apte toujours de nous montrer et nous dire tout ?

Je pence au préalable, et avec la grande influence de la mondialisation, qu'on est devant une possibilité totale : celle de voir et écouter tout en utilisant ce moyen de télécommunication. Cette boîte magique peut être sous des formes multicolores. Nous pouvons voir les conflits existés dans ce monde. Nous sommes apte de sentir la paix là ou il règne. Actuellement, cet appareil peut nous emmener sur divers champs. C'est une capacité qu'on est souvent incapable de la diminuer d'une façon directe. Cette aptitude est sous une forme d'un grand fléau : « faire montrer et dire tout » sans qu'il y existe des orientations inhérentes à des mœurs quelconques. Alors, face à ce moyen qui peut devenir pernicieux dans beaucoup de cas, vous êtes obligés de faire le bon choix en utilisant cet outil, mais d'autre part et d'une façon efficiente, faire orienter les hommes de demain qui sont si faible de sorte qu'ils ne peuvent point attirer le bon choix.

Aujourd'hui la télévision peut même faire un horrible changement de caractères chez les individus. C'est pour cela il faut bien choisir votre programmes de la télévision. Notre capacité devrait être : faire le bon choix, voir et écouter ce que nous pouvons, en respectant nos mœurs inhérentes à notre religion, le tout mais le tout selon notre monde et non plus leur monde !



**Copie de Nassima**

**Groupe: G2a**

**Version initiale**

La télévision est un outil de communication et c'est un espace pour transmettre les messages à l'être humain, la télévision est très importante pour notre civilisation, on peut regarder tous les iméssions du monde par la télévision. Est-ce que en peut téléviser tous les domaines à la télévision ?

A partir à ce problème, on peut dire que ne peut pas téléviser tous les domaines à la télévision par exemple la politique est interdit parce que il y a des thèmes secret dont on ne peut pas téléviser.

Donc la télévision pour notre civilisation, c'est une espace qui transmet les messages (les films, les pièces théâtres...), économique et sociale.

Enfin la télévision la télévision ne peut pas utiliser la réalité telle quelle est

**Copie de Nassima**

**Groupe: G2a**

**Version révisée**

La télévision est un **outil** de communication et c'est un espace pour transmettre les messages à l'être humain, la télévision est très importante pour **notre vie quotidienne** et notre civilisation, on peut regarder **toutes** les **émissions** du monde **à travers** la télévision. Est-ce que on peut téléviser tous les **faits** à la télévision ?

A partir **de** ce problème, on peut dire que ne peut pas téléviser tous les domaines à la télévision par exemple la politique est interdit parce que il y a des thèmes secret dont on ne peut pas téléviser. **De plus, il y a beaucoup de chaines qui expose que de sexe et cela perturbe la sexualité des gens surtout les adolescents.**

Donc la télévision **est utile** pour notre civilisation, c'est une espace qui transmet les **informations sur divers plan économique et sociale, mais il faut faire attentions sur quelques chaines qui essayent surtout à éradiquer l'esprit des musulmans.**

Enfin la télévision la télévision ne peut pas utiliser la réalité telle quelle est **soit** au domaine politique ou sénimatographique et j'adresse spécialement mon appel au étudiants qui sont fous amoureux de la TV pour faire attention à certaines chaines qui encourage le déracinement des pays arabes et la délinquance de ses jeunes.

**Copie de Sabah**

**Groupe: G2b**

**Version initiale**

La télévision est moyen de communication où on peut transmettre notre civilisation et notre réalité de vivre, mais c'est vrai que la télé déçoit montre quelques choses qui ne sont pas réelles où des programmes qui sont nuls par exemple Star Academy. Mais moi je suis pour cela. Je suis pour le fait de montrer n'importe quel programme car on ne peut pas être influencé facilement par des trucs virtuels qui viennent de l'occident.

En effet, les programmeurs sont libres de dire et faire ce qu'ils veulent, beaucoup réclament la liberté d'expression à la presse écrite, mais aussi à la télévision. Certaines chaînes cachent la réalité des événements passés pour faire plaisir au chef d'états. Nous devons être au courant de ce qui se passe car le monde a trop évolué. Cependant, on constate qu'il y a des missions qui dépassent la limite, par exemple les films américains et japonais contiennent surtout les images de violence et de sexe qui influencent sur les caractères des personnes surtout les moins âgés. Et je vois que même les Arabes, essaient d'imiter les étrangers et ce n'est pas logique normalement.

Enfin, je peux dire que la télévision a des bienfaits, mais vous devez bien être vigilant pour le choix des programmes surtout en famille pour favoriser la solidarité et le raprochement entre ses membres pour ne pas penser que c'est seulement en Ramadan que les algériens se réunissent face de la télévision

**Copie de Sabah**

**Groupe: G2b**

**Version révisée**

La télévision est moyen de communication où on peut transmettre notre civilisation et notre vérité de vivre, mais c'est vrai que la télé déçoit parfois montre quelques choses qui ne sont pas **réelles** ou des programmes qui sont nuls par exemple Star Academy. Mais moi je suis pour cela. Je suis pour le fait de montrer n'importe quel programme car on ne peut pas être influencé facilement par des trucs virtuels qui viennent de l'occident.

En effet, les programmeurs sont **libres** de dire et faire ce qu'ils veulent, beaucoup réclament la liberté d'expression à la presse écrite, mais aussi à la télévision. Certaines chaînes cachent la réalité des événements passés pour faire plaisir au chef d'état. Nous devons être au courant de ce qui se passe car le monde a trop évolué. Cependant, on constate qu'il y a des **émissions** qui dépassent la limite, par exemple les films américains et japonais **contiennent** surtout les images de violence et de sexe qui influencent sur les caractères des personnes surtout les moins âgés. Et je vois que même les Arabes, essaient d'imiter les étrangers et ce n'est pas logique normalement. **On appartient à une société musulmane et on doit conserver nos traditions et nos mœurs tout en respectant les règles divines. On peut aussi avoir des informations sans allumer le poste de la télévision, lire les journaux, les revues.**

Enfin, je peux dire que la télévision a des bienfaits, mais vous devez bien être vigilant pour le choix des programmes surtout en famille pour favoriser la **communication** et le rapprochement entre ses membres pour ne pas penser que c'est seulement en Ramadan que les algériens **se réunissent** **en** face de la télévision

**Copie de Oumaima**

**Groupe: G2c**

**Version initiale**

On ne peut pas vivre sans télévision puisque la télévision en général est le moyen de communication le plus utilisé par les personnes. Elle expose parfois des choses intéressantes, parfois trop mauvaises pour les hommes. Donc, est ce qu'on ne peut montrer et dire tout à la télévision ?

La télévision est considéré comme un moyen de communication accessible à la majorité des gens. Mais, je vois personnellement que la télévision nous expose plus les choses mauvaises et inutiles pour l'éducation des adolescents et même les adultes. Par exemple, je vous raconte une histoire réelle de deux enfants un garçon et sa petit soeur qui ont tenté de pratiqué ce qu'ils ont déjà vus dans un film étrangé, la maman était choqué de voir la scène de ses enfants et elle a regretté beaucoup de laisser ces petits enfants seuls en face du petit écran. Alors que les adultes trouve un grand plaisir de voir ces films de sexe qui ne font que détourner les personnes de leur religion. Par contre notre télévision est trop respectueuse et on peut voir tout en plein famille sans être déranger. Il nécessaire que les responsable contrôle bien le déroulement des programme surtout la matiné ou tous les gens sont presque branchés avec la télé.

Enfin, je trouve la TV a beaucoup d'effets négatifs sur la vie des enfants et des adolescents. C'est pour cela, on doit pas tout dire et tout montrer même dans le domaine politique, il faut garder certaines confidences. Tout le monde est touchés par la peine de mort de Saddam Houssine et il faut créer de la télévision un moyen

**Copie de Oumaima**

**Groupe: G2c**

**Version révisée**

On ne peut pas vivre sans télévision puisque la télévision en général est le moyen de communication le plus utilisé par les personnes. Elle expose parfois des choses intéressantes, parfois trop mauvaises pour les hommes. Donc, est ce qu'on ne peut montrer et dire tout à la télévision ?

La télévision est considéré comme un moyen de communication accessible à la majorité des gens. Mais, je vois personnellement que la télévision nous expose plus des choses mauvaises et inutiles pour l'éducation des **adolescents** et même les adultes. Par exemple, je vous raconte une histoire **réelle** de deux enfants un garçon et sa **petite** soeur qui ont tenté de pratiqué ce qu'ils ont déjà vus dans un film étrangé, la maman était choqué de voir la scène de ses enfants et elle a regretté beaucoup de laisser ces petits enfants seuls en face du petit écran. Alors que les adultes **trouvent** un grand plaisir de voir ces films de sexe qui ne font que détourner les personnes de leur religion. Par contre notre télévision est trop respectueuse et on peut voir tout en **pleine** famille sans être déranger. Il nécessaire que les responsable contrôle bien le déroulement des programme surtout la matiné ou tous les gens sont presque branchés avec la télé.

Enfin, je trouve la T.V a beaucoup d'effets négatifs sur la vie des enfants et des adolescents. C'est pour cela, on doit pas tout dire et tout montrer même dans le domaine politique, il faut garder certaines confidences. Tout le monde est touchés par la peine de mort de Saddam Houssine et il faut créer de la télévision un moyen **de paix et de solidarité et d'entente plutot que de sexe et de violence pour capter plus de téléspectateurs qui voient la télévision comme une source magique d'information et de culture. Tenons seulement ce qui est bien à notre tradition et religion, voila la bonne solution.**

**Copie de Noura**

**Groupe: G2a**

**Version initiale**

La télévision est un moyen de communication dans une société ou entre les différentes sociétés. D'abord, elle peut transmettre non seulement une information, mais toute une civilisation. Il faut noter aussi l'influence de la télévision sur les enfants hors du contrôle des parents.

A partir de tout ce que je viens de dire, je pense qu'on ne peut pas tout montrer à la télévision car celle-ci, en plus de son rôle social, elle est universelle. Donc, il y a de différentes religions, différentes cultures que telle ou telle émission ne serait pas acceptée dans leur idéologies. Si on prend l'exemple de la civilisation arabo-musulmane, les émissions qui s'intéressent aux chansons, à la danse, à la mode... ne seront jamais bienvenues chez les musulmans. En passant à l'enfant qui n'a pas encore cette vision pour distinguer ce qui est admis à voir et ce qui non admis. On tombe là dans le piège des émissions qui sont destinées aux adultes (ex : films d'horreur) qui peuvent influencer énormément les enfants ou leur causer des problèmes psychiques tels que les complexes et la peur...

Si les responsables des chaînes pensent d'abord à tous ces gens là, ils vont découvrir que l'importance de choisir les émissions est grande. En prenant en considération que la télévision est un outil qui sert à réunir la famille le soir, on constate qu'il faut donner à cette institution sociale sacrée une chose que les parents et les enfants peuvent voir ensemble sans toucher leur prudence en quoique soit.

Enfin, avec l'évolution technologique, la télévision a réussi à réserver son rôle dans notre vie, ne pas seulement grâce à des émissions spécialisées, mais à des émissions familiales.

**Copie de Noura**

**Groupe: G2a**

**Version révisée**

La télévision est un moyen de communication **social ou international**. D'abord, elle peut transmettre non seulement une information, mais toute une civilisation. Il faut noter aussi **son** influence de la télévision sur les enfants hors du contrôle des parents.

A partir de tous ce que je viens de dire, je pense qu'on ne peut pas **sous quelconque prétexte** tout montrer à la télévision car celle-ci, en plus de son rôle social, elle est universelle. Donc, **il existe dans le monde** de différentes religions, **de** différentes cultures que telle ou telle émission ne **sera** pas acceptée dans **ces différentes** idéologies. Si on prend l'exemple de la civilisation arabo-musulmane, les émissions qui s'intéressent aux **chants, aux danses**, à la mode...ne seront jamais **le bienvenu** chez **cette société**.

En passant à l'enfant qui n'a pas encore cette vision **analytique** pour distinguer ce qui est admis à voir **de ce qui ne l'est pas**. C'est-à-dire, **il n'a pas encore la capacité de distinguer entre émissions pour enfants (dessins animés, films didactiques) et celles des adultes** (ex : films d'horreur) **la télévision dans ce cas peut influencer ces petits téléspectateurs et même nous les étudiants et de** causer des problèmes psychiques tels que les complexes et la prudence **en quoique soit**.

Si les responsables des **ces** chaînes **prennent en consécration cette diversité d'âge et de croyances**, ils vont **rejeter eux-mêmes certaines choses**. Et si vous pensez à la télévision **comme étant** un outil qui sert à réunir la famille le soir, on constate qu'il faut donner à cette institution sociale sacrée **un aspect familial pour ne pas** toucher leur prudence **des téléspectateurs**.

Enfin, **malgré** l'évolution technologique, la télévision a réussi **de** réserver son rôle dans notre vie, ne pas seulement grâce à des émissions spécialisées, mais à des émissions **généralisées**.



**Copie de Radia**

**Groupe: G2b**

**Version initiale**

On peut définir la télévision comme un moyen de communication ; aussi un outil qui permet de transmettre une telle ou telle information dans différents domaines et sur plusieurs objets à travers le monde. En plus, cet outil contient plusieurs programmes dans tous les domaines. Ensuite, on peut dire que les programmes qui se présentent dans la télévision soit dans le domaine religieux, politique, économique ou sportif. Ils sont des programmes bénéfiques pour l'être humain dans tous les aspects de la vie sociale. Et d'après ces domaines qu'on peut les regarder dans la télé, on peut poser une question : est-ce que on peut tout dire et tout montrer à la télévision.

Ensuite et deuxièmement, il y a les partisans et des opposants qui sont résultés par cette problématique. Selon les partisans, on peut montrer et dire tout à la télévision car c'est un moyen de s'ouvrir sur les autres modes et civilisations. Ensuite, on apprend beaucoup de choses de la télévision par exemple en santé et dans la religion aussi.

Et pour les opposants, ils pensent que la télévision a un danger pour les téléspectateurs surtout les petits enfants qui aiment beaucoup les dessins animés qui sont parfois pleins d'action et d'horreur. Il y a des images de sexe et mauvais films qui ne sont pas pareils à nos traditions et notre religion, donc il faut penser bien aux programmes télévisés.

En fin, je peux dire que la télévision a des avantages et des inconvénients. Mais il faut bien choisir les choses qu'on peut voir pour ne pas se dégoûter de ses programmes.

**Copie de Radia**

**Groupe: G2b**

**Version révisée**

On peut définir la télévision comme **un** moyen de communication ; aussi un outil qui **permet** de transmettre une telle ou telle information dans différents domaines et sur plusieurs objets à travers le monde. En plus, cet outil contient plusieurs programmes dans tous les domaines. Ensuite, on peut dire que les programmes qui se présentent dans la télévision soit dans le domaine religieux, ou politique, économique ou sportif. Ils sont des programmes bénéfiques pour l'être humain dans tous les aspects de la vie sociale. Et d'après ces domaines qu'on peut les regarder dans la télé, on peut poser une question est ce que on peut tout dire et tout montrer à la télévision.

Ensuite et deuxièmement, il y a les partisans et des opposants qui **sont intéressés** par cette problématique. Selon les partisans, on peut montrer et dire tout à la télévision car c'est un moyen de s'ouvrir sur les autres modes et civilisations. Ensuite, on apprend beaucoup de choses de la télévision par exemple en santé et dans la religion aussi. Et pour les opposants, ils pensent que la télévision a un danger pour les téléspectateur surtout les petit enfants qui aiment beaucoup les dessins animés qui sont parfois plein d'action et d'horreur. Il y a des images de sexe et mauvais films qui ne sont pas pareils à nos traditions et notre religion, donc il faut penser bien aux programmes télévisés. **En plus, la télévision ne doit pas dire toutes les vérités surtout politiques pour éviter les problèmes et les malentendus.**

En fin, je peux vous dire que la télévision a des avantages et des inconvénients. Mais il faut bien choisir les choses qu'on peut montrer sur la télévision pour ne pas se dégoûter de ses mauvais programmes.

**Copie de Rahima**

**Groupe: G2c**

**Version initiale**

Le temps change et les besoins sociaux changent y compris le besoin de communiquer qui réside surtout à la télévision, cette dernière exerce une influence très visible sur la société d'une manière générale. Est-ce que les programmeurs ont le droit de tout dire et montrer à la télévision sans réserve, sans complexe ?

Tout d'abord, la télévision joue son rôle, par la diffusion globale, directe et tranchante des différents idéaux dans toutes les couches sociales. L'enfant est le plus touché par cet objet horrible qui possède et immobilise l'esprit humain (l'enfant en particulier et l'analphabète précisément). Permettez moi de vous signaler que la télé impose la volonté de l'état, l'idéologie appliquée et le régime politique exercé.

La société, algérienne d'une façon particulière respecte ses origines, ses traditions, ses mœurs, ses concepts religieux ne permettent d'accepter n'importe quoi par la fameuse machine. Et l'éducation fait de nous chasseurs de certains programmes télévisés, y a des règles et des normes à respecter devant la diffusion.

La télévision est une arme à double tranchant sert à distraire, à éduquer, à cultiver et orienter l'esprit, le choix et la pensée de l'individu à cause de ces activités, il faut choisir ce qui peut être dit et montrer ce qui est valable pour être observé.

**Copie de Rahima**

**Groupe: G2c**

**Version révisée**

Le temps change et les besoins sociaux changent y compris le besoin de communiquer qui réside surtout dans les multiples informations transmises à la télévision, cette dernière exerce une influence très visible sur la société d'une manière générale. Est-ce que les programmeurs ont le droit de tout dire et montrer à la télévision sans réserve, sans complexe ?

Tout d'abord, la télévision joue son rôle, par la diffusion globale, directe et tranchante des différents idéaux dans toutes les couches sociales. L'enfant est le plus touché par cet objet horrible qui possède et immobilise l'esprit humain (l'enfant en particulier et l'analphabète précisément). Permettez moi de vous signaler que la télé impose la volonté de l'état, l'idéologie appliqué et le régime politique exercé. Certains faits ne sont pas généralement présentés pour ne pas influencer les personnes et leur idéologie. La société, algérienne d'une façon particulière respecte ses origines, ses traditions, ses mœurs, ses concepts religieux qui ne permettent d'accepter n'importe quoi par la fameuse machine. Et l'éducation fait de nous chasseurs de certains programmes télévisés venant particulièrement de l'occident et qui tentent de nous déculturer (films de sexe), y a des règles et des normes à respecter devant la diffusion.

La télévision est une arme à double tranche qui sert à distraire, à éduquer, à cultiver et orienter l'esprit, le choix et la pensée de l'individu à cause de ces activités, il faut choisir ce qui peut être dit et montrer ce qui est valable pour être observé.

**Copie de Naziha**

**Groupe: G2b**

**Version initiale**

La télévision est un moyen de communication qui nous permet de communiquer entre nous, et à travers ce moyen qu'on peut recevoir des informations dans les différents domaines. Mais le problème posé: est ce qu'on peut tout dire et montrer à la télévision ?

D'abord, quand on trouve plusieurs programmes à la télévision: sport, sciences, politique ...etc. et on a le droit de choisir entre eux, mais ce choix libre nous conduit à dire qu'à chaque fois quand on choisit un programme, on voit qu'il ne montre pas tout ce qu'on veut voir, il est toujours limité à cause de deux choses; la première est le pouvoir politique qui a le monopole de gérer les programmes à la télévision pour éviter les problèmes avec le public. La seconde est le pouvoir d'argent.

Donc, on ne peut pas tout dire et montrer à la télévision parce que il y a toujours des limites posés par plusieurs moyens qui ont toujours un seul but est celui d'assurer les bonnes images dans la société.

Enfin, c'est vrai qu'il y a une liberté de choix à la télévision, mais cette liberté est toujours prisonnière par le pouvoir politique et le pouvoir d'argent.

**Copie de Naziha**

**Groupe: G2c**

**Version révisée**

La télévision est un moyen de communication qui nous permet de communiquer **entre nous** et **c'est** à travers ce moyen qu'on peut recevoir des informations dans les différents domaines. Mais le problème posé: est ce qu'on peut tout dire et montrer à la télévision ?

D'abord, quand on trouve plusieurs programmes à la télévision: sport, sciences, politique ...etc. **Il est évident que vous avez** le droit de choisir entre eux, mais ce choix libre **vous** conduit à dire qu'à chaque fois quand on choisit un programme, on voit qu'il ne montre pas tout ce qu'on veut voir, il est toujours limité à cause de deux choses ; la première est le pouvoir politique qui a le monopole de gérer les programmes à la télévision pour éviter les problèmes avec le public. La seconde est le pouvoir d'argent.

Donc, on ne peut pas tout dire et montrer à la télévision parce que il y a toujours des limites posés par plusieurs **contraintes** qui ont toujours un seul but est celui d'assurer les bonnes images dans la société.

Enfin, c'est vrai qu'il y a une liberté de choix à la télévision, mais cette liberté est toujours **gérée** par le pouvoir politique et le pouvoir d'argent **et même les journalistes sont souvent obligés de suivre à la lettre certains normes de présentation.**

**Copie de Khadija**  
**Groupe: G2c**

**Version initiale**

La télévision est les mass média en général, remplissent un véritable rôle dans la société. On assiste à une concurrence considérable entre les chaînes qui tentent de capter le plus nombre possible de téléspectateurs. Ainsi, nombreuses sont les émissions diffusées sur le petit écran. Mais faut-il dire et monter tout à la télévision ?

Les détracteurs reproche à la télévision plusieurs effets négatifs. Tout d'abord, elle aliène les esprits en véhiculant l'idéologie de ceux qui la fabrique. De plus, elle déforme l'imagination des enfants et les empêche à devenir adultes. En outre, elle engendre la passivité et détruit les relations impersonnelles. Enfin, elle incite à la violence, à la vulgarité ainsi qu'à la pornographie.

Tout n'est pas faux dans cette liste, mais il y a une différence entre information et voyeurisme. Ainsi, certains faits exigent d'être diffusé. Sans télévision, nous n'avons aucun moyen de savoir ce qu'il se passe ailleurs. Souvenez-vous par exemple, des images de la prison irakienne et des tortures pratiquées par les américains. Les images étaient choquantes, mais c'est parce qu'elle le sont que nous, citoyens du monde entier, demandons une peine contre ces soldats qui ont abusé de leur pouvoir.

**Copie de Khadidja**  
**Groupe: G2c**

**Version révisée**

La télévision est les mass média en général, remplissent un véritable rôle dans la société. On assiste à une **concurrence** considérable entre les chaînes qui tentent de capter le plus nombre possible de téléspectateurs. Ainsi, nombreuses sont les émissions diffusées sur le petit écran **Qui varient d'une langue à une autre**. Mais faut-il dire et monter tout à la télévision ?

Les détracteurs reproche à la télévision plusieurs effets **pervers**. Tout d'abord, elle aliène les esprits en véhiculant l'idéologie de ceux qui la fabrique. De plus, elle déforme l'imagination des enfants et les empêche à devenir adultes. En outre, elle engendre la passivité et détruit les relations impersonnelles. Enfin, elle incite à la violence, à la vulgarité ainsi qu'à la pornographie.

Tout n'est pas faux dans cette liste, mais il y a une différence entre information et voyeurisme. Ainsi, certains faits exigent d'être diffusé. Sans télévision, nous n'avons aucun moyen de savoir ce qu'il se passe ailleurs. Souvenez-vous par exemple, des images de la prison irakienne et des tortures pratiquées par les américains. Les images étaient choquantes, mais c'est parce qu'elle le sont que nous, citoyens du monde entier, demandons une peine contre ces soldats qui ont abusé de leur pouvoir.

**Oui, on peut tout dire à la télévision. Certes, les idéologies se diffèrent et c'est aux téléspectateurs d'appuyer sur le bouton de leur télécommande pour qu'ils choisissent leurs programmes préférés sans contraintes. Mais, les programmeurs doivent s'imposer des limites (aspect éthique et pertinence des informations).**



## **Annexe 5 : Documents d'accompagnements**

**Date :** .....

**Début à :** ..... heures.

**Nom & Prénom :** .....

**Groupe :** .....

**Niveau :** .....

### **Version initiale**

#### **Sujet**

**Pensez- vous que l'on puisse tout dire et tout montrer à la télévision? Justifiez votre position en vous appuyant sur des arguments convaincants.**

#### **Consignes**

- Mettez par écrit vos idées initiales qui expliquent le mieux votre plan.
- Ecrivez votre texte à double interligne pour réserver des espaces au moment de la révision.

#### **PLAN**

##### **1 – Introduction :**

.....

##### **2 – Développement :**

.....

.....

##### **3 – Conclusion :**

.....

Date : .....

Début à :..... heures.

Nom & Prénom : .....

Groupe : .....

Niveau : .....

### **Version révisée**

#### **Sujet :**

**Pensez- vous que l'on puisse tout dire et tout montrer à la télévision ? Justifiez votre position en vous appuyant sur des arguments convaincants.**

#### **Consignes :**

- **Votre texte sera relu par vos camarades de 3 année secondaire (G a), un journaliste algérien d'un quotidien d'expression française (G b) ou un enseignant français (G c). Faites alors votre possible pour qu'il soit cohérent et convaincant en illustrant vos arguments par des exemples pertinents.**
- **Vous allez corriger votre texte du 1<sup>er</sup> jet avec un stylo rouge et directement sur la copie (en interligne), puis vous pouvez réécrire votre texte révisé sur une autre copie.**
- **Améliorez votre texte en ajoutant et en remplaçant des mots.**
- **Vérifiez les mots sur lesquels vous avez des doutes en utilisant le dictionnaire.**

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE.**  
**Ministère de L'Éducation Nationale.**  
**Direction de L'Éducation.**  
**KHENCHELA**

**FICHE DE RENSEIGNEMENTS**

**Nom :** .....

**Prénom :** .....

**Date et lieu de naissance :** .....

**Niveau :** .....

**Groupe :** .....

**Établissement :** .....

**Année scolaire :** .....