

Les démarches et les interventions enseignantes au service du développement des compétences rédactionnelles des apprenants en classe de FLE

Souad Benabbes*

Resumé

Nous avons cherché à travers cette enquête conduite auprès de 38 enseignants de français à faire un état des lieux des méthodes d'enseignement de l'écriture et des différentes interventions susceptible d'améliorer les écrits des apprenants en classe du FLE à partir d'un questionnaire sur la manière dont les enseignants perçoivent les difficultés rencontrées par leurs élèves à l'écriture et adaptent leurs stratégies d'interventions en conséquence. Il ressort de l'analyse des réponses fournies par les enquêtés une grande diversité de pratiques centrées sur les différentes phases du processus rédactionnel, notamment l'intervention lors de la rédaction du premier jet qui constitue à leur sens un facteur de progression, mais aussi une source de motivation pour l'apprenant. Les compétences scripturales des élèves auront des chances de s'améliorer par la mise en place d'un dispositif didactique centré sur des démarches d'évaluation et d'auto-évaluation.

Mots clés : Démarches ; enseignants ; interventions ; écriture ; FLE.

Abordagens e intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da escrita de aprendizes em aula FLE

Abstract

Procuramos através desta pesquisa realizada com 38 professores de francês, fazer um inventário dos métodos de ensino da escrita e das diversas intervenções passíveis de melhorar a escrita dos alunos em aula de FLE a partir de um questionário sobre como os professores percebem as dificuldades encontradas por seus alunos na escrita e as formas de adaptar as suas estratégias de intervenção. A análise das respostas dadas pelos respondentes revela uma grande diversidade de práticas centradas nas diferentes fases do processo de escrita, em particular a intervenção durante a redação do primeiro rascunho que, a seu ver, constitui um fator de progressão, mas também uma fonte de motivação para o aluno. As habilidades de escrita dos alunos terão a chance de melhorar através da implementação de um sistema didático centrado em abordagens de avaliação e auto-avaliação.

Palavras-chave: Procedimentos; professores; intervenções; escrita; FLE.

Recebido em: 26/11/2021 // Aceito em: 14/08/2022.

* Laboratoire DECLIC, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie.

Introduction

Un des enjeux principaux à l'école est la maîtrise du langage écrit qui se positionne en tête des objectifs assignés par les institutions scolaires aux apprentissages. En effet, c'est l'écriture qui garantit l'assimilation des autres disciplines et prend en charge les différentes évaluations. L'écrit demeure un objet d'apprentissage incontournable car c'est lui qui donne stabilité et crédibilité à l'information, qui permet son objectivation par une mise à distance, et en conséquence, un retour réflexif sur celle-ci.

Au début des années 2000, les usages de l'écrit en société et leurs supports sont de plus en plus multipliés, notamment avec le renouvellement incessant qu'offrent les nouvelles technologies de l'information, de la communication et les réseaux sociaux (*SMS, Facebook, Twitter, Instagram, etc.*). En conséquence, l'écrit est devenu une pratique fondamentale et incontournable dans le contexte formel ou informel. À cet égard, D. Bucheton avance que l'école se doit d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture :

Contrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition de l'écriture au profit de téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans tous les pays développés. Il suffit de passer une heure dans le train le matin pour voir les gens agiter frénétiquement leurs deux pouces pour garder constamment le contact avec leurs proches. (BUCHETON, 2014, p.5).

L'école est le lieu propice et dévolu à l'apprentissage de l'écriture et au développement de la compétence scripturale et elle a ainsi plusieurs rôles à jouer : elle est à la fois cadre de cette activité, condition incontournable de son développement et, d'une certaine manière, premier destinataire de ce développement. (DELACAMBRE, 2007). Pour mieux conduire les apprenants à une maîtrise de l'écrit, l'évaluation de l'enseignant a un rôle décisif. Grâce à ses commentaires, suggestions ou même ses corrections directes, le scripteur se sentira accompagné et guidé dans ses tâtonnements pour présenter à la fin un produit de qualité. Toutefois, Veslin et J. Veslin (1992) considèrent que la correction des copies, comme tout acte d'évaluation, est l'un des problèmes qui se pose avec acuité, tant pour les correcteurs que pour les « apprenants corrigés ».

L'acte de correction est un processus complexe qui fait appel à plusieurs activités cognitives. En effet, corriger une copie ne consiste pas seulement à la lire, mais aussi à la comprendre, à l'évaluer pour mettre des commentaires et proposer des corrections susceptibles à guider l'apprenant et le conduisant à améliorer efficacement son texte. Dans ce sens, P. Dessus et B. Lemaire (2004) expliquent que deux types d'information sont récupérés lors de la correction d'une production écrite : une information relative à la qualité globale du texte écrit, et une autre concernant la manière dont le lecteur pourra réagir au texte.

La présente étude questionne les différentes démarches et interventions enseignantes susceptibles à développer les compétences rédactionnelles chez des apprenants algériens en classe de français langue étrangère. Elle vise à analyser particulièrement les difficultés rencontrées par ces apprenants à l'écrit selon les déclarations de leurs enseignants. Nous intéressons également aux différentes interventions et mesures prises par les enseignants lors de l'élaboration d'un écrit à ses différentes étapes (planification, mise en texte et révision), ainsi que l'intérêt porté par les enseignants à la réécriture en classe de langue.

1 Ecrire en langue étrangère

Selon G. Vigner : « Dans toutes les situations d'enseignement, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ses résultats » (VIGNER, 1982, p.73). Autrement dit, l'écriture est une activité dont l'apprentissage pose de réels problèmes pour les scripteurs que ce soit en langue étrangère ou maternelle. De plus, la représentation erronée de l'écriture comme « *reflet de la pensée* » ou « *épanchement d'un moi profond* » est souvent fortement ancrée chez les apprenants. 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 lexicales et les redondances.

C. Cornaire et P-M. Raymond (1999) inventorient les particularités de la production écrite en langue étrangères selon les paramètres suivantes :

— **Le temps consacré à la rédaction est plus long** : les scripteurs en langue étrangère prennent plus de temps à l'écriture, et cela pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire et détecter les différentes erreurs qui sont souvent d'ordre orthographique ou grammatical. Par ailleurs, ces apprenants trouvent plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle et se concentrent ainsi plus sur la révision qui paraît plus laborieuse et exigeant plus de temps.

— **Un répertoire de stratégies limité** : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint qui se manifeste par la production de textes courts et décousus comme ceux rédigés par des scripteurs faibles ou inexpérimentés en langue maternelle.

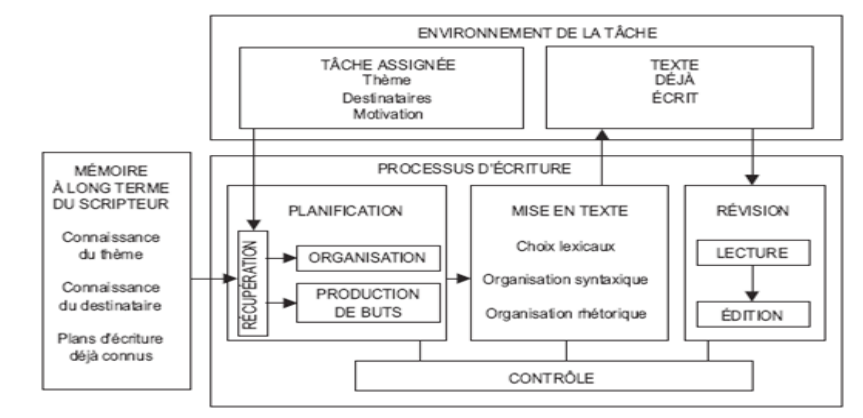
— **Une compétence linguistique limitée** : des recherches ont été menées auprès d'enfants et d'adultes immigrants dont les résultats ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique. Ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

2 Le processus rédactionnel

Les recherches consacrées à la production écrite ont été centrées majoritairement sur l'analyse du texte final, résultat du processus rédactionnel. Des études menées depuis 1980 mettent l'accent sur les processus cognitifs mis en œuvre dans la production écrite (BENABBES, 2016). Les sciences cognitives ont engagé les premières des recherches sur les pratiques scripturales dans le but de recenser tous les processus ou étapes impliqués dans l'activité d'écriture. Les 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 (1980) constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons les différentes phases du processus rédactionnel (les étapes de l'activité d'écriture).

2.1 Les composantes du processus rédactionnel

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



Source: Flower & Hayes (1980)

D'après la figure ci-dessus et selon ce modèle, la planification ou la préparation qui dessine le cadre général du travail consiste à activer toutes les informations pertinentes issues de la mémoire à long terme. M. 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 PLANE, 1994, p.39). La mise en texte ou la transformation en mots et phrases organisés du contenu à écrire sous la conduite des normes linguistiques et morphologiques. La révision ou l'évaluation du texte produit dans le but d'améliorer sa qualité, elle se subdivise en deux sous-processus : la relecture ou le retour sur le texte pour détecter les lacunes présentes et les corriger et enfin la réécriture ou la 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 buts initiaux.

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 qui se produit par rapport aux objectifs visés. La récursivité se manifeste lorsque le scripteur planifie, puis rédige et révise un premier paragraphe ensuite un deuxième et ainsi tout au long de sa rédaction. Le scripteur recourt à chaque sous-processus de façon récursive : un processus donné peut être mis en œuvre à n'importe quel moment et imbriqué dans un autre, grâce à la récursivité gérée par le contrôle. (Hayes & Flower, 1980, cités par Roussey & Piolat, 1992). Les mécanismes cognitifs ne sont donc pas envisagés de façon linéaire : ils font appel aux capacités de réflexion des sujets leur permettant d'intervenir à différents moments de leur travail et de les modifier quand cela est nécessaire.

2.2 L'évaluation de la production écrite

Selon C. Garcia-Debanc et M. Mas, l'évaluation des productions des élèves constitue tâche lourde et problématique pour les enseignants. Les nombreuses difficultés qu'elle pose sont imputables à plusieurs aspects :

Les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel : les divers niveaux d'organisation des textes sont intriqués, de sorte que les enseignants pratiquent le plus souvent une évaluation normative (partielle (priviliégiant des critères repérables par une

lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), standard (critères identiques quels que soient les écrits à produire) et sommative (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique. (GARCIA-DEBANC et MAS, 1987, p.117)

J-CH. Chabanne et D. Bucheton (2002) postulent que l'organisation des activités d'écriture, la lecture et les manières d'évaluer les copies révèlent un ensemble de choix théoriques et de démarches appelés modèle didactique. Celui-ci se forme à partir de la combinaison de plusieurs acteurs : l'institution, par ses instructions et textes officiels, la recherche pédagogique et enfin les enseignants, par leurs pratiques réelles en classe. Les auteurs nous présentent quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture et les pratiques évaluatives qui leur correspondent.

Par ailleurs, selon J. Rodet (2000), la caractéristique évidente de la correction écrite est qu'elle permet à l'évaluateur d'avoir du temps nécessaire à la construction de ses commentaires et remarques. Quant à l'élève, l'intérêt de l'évaluation écrite est sa permanence dans le sens que l'apprenant peut réaliser un véritable travail cognitif et métacognitif à partir du texte corrigé par l'enseignant. L'élève aura le temps nécessaire pour lire et faire des retours sur les commentaires de l'enseignant, il pourra garder autant qu'il voudra ces corrections directement ou indirectement proposées, les vérifier et les réemployer. Les enseignants font part de leur rétroaction aux élèves afin de faire progresser leur expression écrite et augmenter leur confiance à l'écrit. Les élèves se sentent plus impliqués dans l'amélioration de leur production écrite lorsqu'ils ont la possibilité de choisir ou non de tenir les rétroactions lors des révisions. Les élèves doivent toujours se sentir libres d'appliquer les commentaires à leur gré. Ainsi, la rétroaction doit apparaître suggestive plutôt que normative.

3 Méthode

Afin de répondre à la problématique de la recherche, nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire auprès de 42 enseignants de français intervenant dans l'enseignement secondaire dans la Wilaya de Khenchela, située à l'est algérien. Le questionnaire est composé de dix-huit questions et comprend quatre rubriques. La première permet de connaître le profil des répondants (données biographiques et professionnelles comme le sexe, l'âge, le diplôme de formation et le nombre d'années d'expérience). Les quatre questions qui suivent, portant sur les difficultés rencontrées par leurs élèves à l'écrit ainsi que les méthodes préconisées pour aborder la production écrite en classe. Les questions clés sont positionnées vers le milieu du questionnaire, en troisième position. Elles portent sur les différentes mesures prises lors de l'élaboration d'un écrit à ses différentes étapes (planification, mise en texte, révision. Le questionnaire s'achève par trois questions s'articulant autour de différentes propositions didactiques permettant l'amélioration des écrits en langue étrangères.

4. Résultats

4.1 Difficultés et environnements de l'activité scripturale

4.1.1 Sources des difficultés des élèves à l'écrit

La question n° 6 demande aux répondants de classer par ordre croissant d'importance les causes pour lesquels leurs élèves éprouvent des difficultés à l'écrit. Selon les déclarations recensées, (45.25%)

des enseignants trouvent que les disfonctionnements accumulés au cours des scolarités antérieures et les difficultés des élèves de s'engager avec sécurité dans l'écrit constituent un vif handicap pour bien rédiger en FLE. Certains expliquent que la majorité de leurs élèves ont des faiblesses basiques corrélatives aux points discursifs et linguistiques. L'enseignant est appelé à reconstruire certains savoirs linguistiques et techniques rédactionnelles qui auraient dû être abordés dans les cycles précédents. Au fait, au fur à mesure des apprentissages, les points de langues sont mis en second plan en faveur de l'expression orale et écrite.

De leur part, (36,75%) accordent ces difficultés à la surcharge des classes, ainsi que l'intérêt ultime de leurs apprenants pour l'enseignement systématique de langue française (syntaxe, lexique, conjugaison). Il apparaît que les élèves lycéens éprouvent un véritable sentiment de désarroi quand ils passent à l'écrit car c'est le mode d'apprentissage le moins maîtrisé même en leur langue arabe.

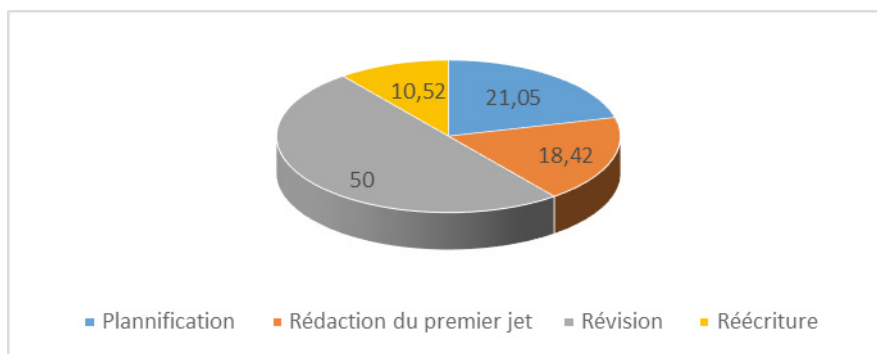
Nature des consignes

La question n°7 vise à savoir si les enseignants proposent à leurs élèves de consignes pertinentes, précises et bien guidées ou pas. Ainsi, cette stratégie semble bien pratiquée par la majorité des enseignants (68.27%). Etant un accompagnateur et un facilitateur d'apprentissage, l'enseignant doit guider ses élèves en leur offrant plusieurs consignes qui portent sur la forme, ainsi que les règles d'écriture. Un des répondants explique : « Les consignes sont des indicateurs de réussite pour la production écrite permettant à l'élève de situer son texte et de l'évaluer par rapport à plusieurs contraintes. » De leur part, (31,92%) des enseignants enquêtés reconnaissent qu'ils ne le font pas souvent car les consignes précises se formulent autour du sujet à traiter, les autres pistes et recommandations portant sur les caractéristiques typologiques, discursives et linguistiques du texte sont à découvrir par les apprenants eux-mêmes.

4.2 Interventions des enseignants

4.2.1 Interventions et phases d'écriture

Figure 2 : Intervention et place d'écriture



La figure ci-dessus montre que la moitié des enseignants (50%) préfère intervenir à l'étape de la révision et trouve que leurs suggestions et corrections à cette phase de la production écrite permettraient de conduire les apprenants à revoir exhaustivement plusieurs aspects de leurs écrits et les améliorer ainsi, tant sur le plan textuel que formel. Accompagner les scripteurs à cette étape constitue un levier important pour l'amélioration de la compétence scripturale et leur conduit savoir

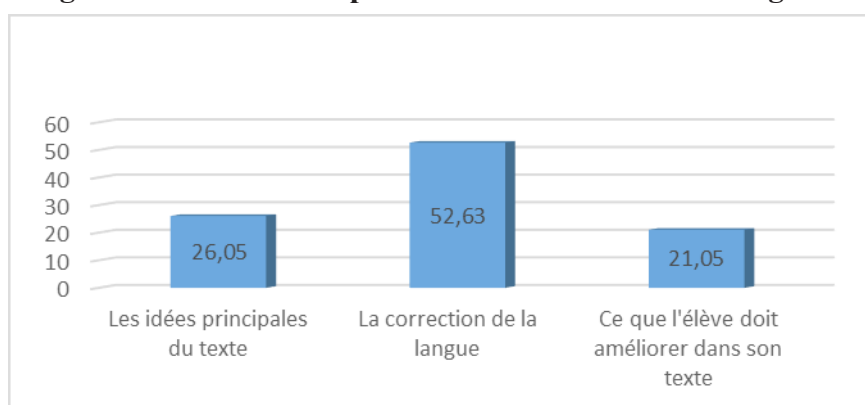
relire et évaluer leur texte.

(21,05%) des enseignants réservent leurs interventions à l'étape de la planification et trouvent que ces corrections visent le plan, l'étape motrice de toute production écrite aidant l'élève à mieux gérer le déroulement de toute l'activité rédactionnelle. Selon eux, si l'on arrive à inculquer à l'esprit de nos apprenants l'importance de cette étape, ils ne trouveront pas assez de difficultés dans toutes les formes d'écritures qui leur présentent que ce soit sur le plan personnel, académique ou même professionnel. Savoir- aire un plan pour son texte, c'est avoir ce sens de l'organisation et de l'anticipation.

(18.42%) des enquêtés considèrent qu'il convient de prévoir des corrections à l'étape du premier jet car quand on effectue 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. Enfin, (10.52%) des enseignants portent leurs interventions à la phase de la réécriture car ils la considèrent comme l'étape qui détermine l'efficacité de leur évaluation et de l'auto-évaluation des élèves. De plus, cette étape amène le scripteur à changer son rapport à l'écrit parce qu'elle lui permet de voir les ratures, les tâtonnements comme indice de réflexion et de maturité scripturale.

4.2.2 Points ciblés par les commentaires rédigés

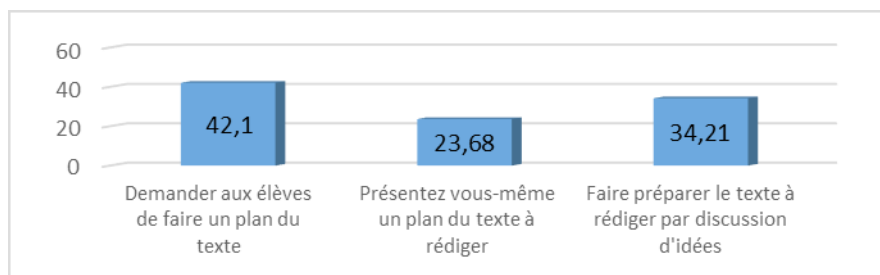
Figure 3 : Points ciblés par les commentaires des enseignants



Selon les données présentées dans la figure ci-dessus (52.63%) des enseignants disent que leurs commentaires portent sur les points de langue susceptibles à amener l'élève à améliorer son texte car dans la plupart des cas, les élèves se précipitent à remettre leur produit sans y apporter des corrections pertinentes. Les remarques présentées à cette étape constituent une source de motivation invitant les élèves à relire plusieurs fois leurs textes en développant chez eux le sens de l'analyse.

(26.05%) des enseignants interrogés visent plutôt les idées principales du texte pour orienter les élèves dès le début à respecter la consigne et à produire des textes recevables pour éviter toute rédaction « hors sujet ». Enfin, pour 10 répondants (21,05%), ils voient qu'il est préférable d'affecter ces remarques et suggestions à ce que l'élève pourrait améliorer dans son texte (présentation de la copie, illustration, argumentation, ponctuation).

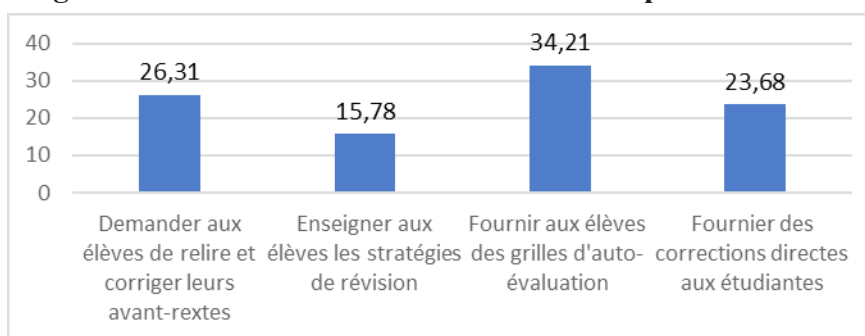
Planification et interventions

Figure n4 : Les différentes interventions à l'étape de la planification

Presque la moitié des enseignants (42.10%) considère qu'il est nécessaire de demander aux élèves de faire un plan du texte avant de se lancer dans l'activité d'écriture car c'est une opération cognitive ayant pour objet d'organiser des contenus à communiquer, qui témoignent d'un développement du savoir-écrire. La plupart d'entre eux s'entendent sur le fait qu'il est important d'apprendre aux élèves du secondaire à planifier leur rédaction quel que soit le type du texte. Pour ce faire, on leur exige qu'ils pensent et sélectionnent les informations pertinentes, puis qu'ils les ordonnent en vue de les mettre en texte.

10 enseignants avancent qu'ils présentent eux même un plan modèle du texte à écrire à leurs élèves. Ils précisent que leurs apprenants sont de faibles scripteurs en langue étrangère et que la présentation d'un plan commun favorisera leur familiarisation avec le sujet et diminuera les cas de hors sujet. (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.

Révision et interventions

Figure 5 : Les différentes interventions à l'étape de la révision

Les données exposés via la figure ci-dessus révèlent que (26,31%) des enseignants enquêtés insistent toujours à leurs élèves de relire et de corriger leur premier jet. Toutefois, cette activité de révision est généralement incomprise des apprenants qui selon leurs conceptions consiste à effacer ou à rajouter une lettre ou une/des phrase(s). Ils ne pensent pas que l'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.

À notre sens, il convient de cibler à chaque fois les points ou les parties nécessitant des relectures et des révisions profondes pour d'une part encadrer cette opération et d'une autre part pour éviter toute forme de désintérêt ou de démotivation liés à sa charge cognitive. Nous pouvons, à titre d'exemple,

inviter les élèves à focaliser leur correction sur l'aspect grammatical pour un texte narratif ou explicatif ou sur l'aspect discursif pour un texte argumentatif (types d'arguments et d'illustration).

Par ailleurs, (15.78%) des réponses fournies montrent que les répondants enseignent souvent à leurs apprenants des stratégies de révision et de réécriture, notamment dans le cadre du compte rendu de la production écrite. Ces stratégies pourraient être limitées aux remarques de surfaces dans les premières années de l'apprentissage, mais elles deviendraient ensuite le lieu de transformations significatives. Il importe que les enseignants renforcent l'emploi de ces stratégies et organiser leur enseignement de façon à impliquer les élèves dans des conditions d'écriture qui favorisent la mobilisation des processus, c'est-à-dire qui s'appuient sur les opérations impliquées dans tout travail d'écriture : planification, mise en texte et révision et réécriture.

Il appert que (34.21%) de la population observée pense qu'il est concevable de présenter des grilles d'auto-évaluation guidant ainsi leurs élèves dans leur correction personnelle. Ces outils facilitateurs 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. Enfin, (23.68%) des enseignants disent qu'ils présentent souvent des corrections directes à leurs élèves, particulièrement ceux qui sont en difficultés pour leur faire dédramatiser l'acte d'écrire et les pousser à tâtonner jusqu'à la remise du texte final. Par ailleurs, la correction doit aider l'apprenant à s'investir pleinement dans son travail de réécriture pour développer ses performances pour qu'elle porte donc moins sur «la sanction de résultats observables que sur l'analyse des processus qui ont pu y conduire » (Delfore, 1986, p.4).

Conclusion

L'écriture est une activité un peu complexe qui mobilise conjointement plusieurs habiletés et opérations cognitives et motrices : la graphie des lettres la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la ponctuation, le recueil de connaissances et le respect des consignes et des contraintes de la situation d'écriture. Pour de nombreux élèves d'apprentissage, cette tâche s'avère pratiquement impossible, notamment en langue étrangère.

Cette étude a permis de dégager les principales difficultés rencontrées par les élèves en production écrite et les finalités des interventions pédagogiques menées par les enseignants afin de les conduire à améliorer leur rapport à l'écrit. Il ressort en premier lieu que les causes possibles des difficultés des élèves sont liées particulièrement aux dysfonctionnements accumulés au cours des scolarités antérieures et à leur incapacité à s'engager avec sécurité dans l'écrit sans oublier la surcharge des classes. Quant aux démarches susceptibles de développer les compétences scripturales des apprenants, les réponses recensées montrent qu'environ la moitié des enseignants privilégient faire des interventions à l'étape du premier jet. Elles ont pour double but de prendre en charge les élèves en difficultés et de les accompagner dans le repérage des lacunes relatives au contenu ou à la forme.

De plus, la majorité des enquêtes trouve qu'il est nécessaire de demander toujours aux élèves d'élaborer un plan avant de se lancer dans l'écriture. Ils pensent même, aux théoriciens, observateurs attentifs de la pratique scripturale, que cette planification dévoile 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 réécriture. En revanche, ils avancent que leurs élèves se dotent parfois de grilles d'auto-évaluation qui facilitent leurs lectures critiques.

En guise de conclusion, il convient d'amener les 'élèves à planifier régulièrement leur rédaction, à pratiquer la révision et la réécriture en évitant d'en donner une vision linéaire. Le travail d'écriture peut se terminer par une évaluation de la démarche par les élèves afin de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire. Avec un tel processus, l'élève devrait pouvoir trouver de mieux en mieux lui-même les causes de ses difficultés à écrire et les stratégies appropriées pour y remédier. De surcroît, les trois étapes fondamentales de la production écrite (préparation, mise en texte et révision) doivent être enseignées de manière explicite visant la mise en œuvre coordonnée de l'ensemble de ces opérations, via la production de textes d'abord courts, mais impliquant toujours des consignes quant à la réalisation conceptuelle, linguistique et graphomotrice.

Références

- BENABBES, S. «Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ?», Lidil, [En ligne], 53 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 07 juillet 2020. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/4003>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.4003>
- BUCHETON, D. **Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée**. Paris, Retz, 2014.
- CHABANNE, J-C & BUCHETON, D. « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : Quels indicateurs ? », 2002.
- CORNAIRE, C. & RAYMOND, M. **La production écrite**, Paris, CLE International, 1999.
- DELACAMBRE, I. « Du sujet scripteur au sujet didactique », **Le français aujourd'hui**, n° 157, 2007, p.33-41.
- DELFORCE, B. « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? », **Bulletin du Certeic** 7, 1986, pp. 91-116.
- DESSUS, P. & LEMAIRE, B. Assistance informatique à la correction de copies, in Gentaz, E. et Dessus, P. (Eds), **Comprendre les apprentissages: sciences cognitives et éducation** (p. 205-220). Paris: Dunod, consulté le 10 octobre 2015. URL: <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/dunod04.pdf>
- GARCIA-DEBANC, C & MAS, M. « Évaluation des productions écrites des élèves », **Enjeux**, Vol.11, 1987, p.108-122.
- HAYES, J-R & FLOWER, L. «Writing research and the writer », **American Psychologist**, n°41, 1980, 1106-1113.
- PLANE, S. **Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture**. Coll, Perspectives didactiques, 1994Paris, Nathan. Pédagogie.
- VESLIN, J & VESLIN, O. **Corriger des copies : former pour évaluer. Pédagogies pour demain**, 1992, Hachette Education.
- VIGNER, G. **Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite**, 1982, Paris : Publisher.