

Typologie textuelle et types d'écriture : facteurs déterminants de la fréquence d'utilisation des opérations d'écriture dans les productions écrites des scripteurs lycéens en Algérie

BELHACHI Ahmed^{1*} 

¹Université de Tlemcen Abou Bekr Belkaid, Algérie
belhachi@yahoo.com

BENAMAR Rabéa² 

²Université de Tlemcen Abou Bekr Belkaid, Algérie
bena13aix@yahoo.fr

Reçu: 29/03/2023,

Accepté: 26/04/2024,

Publié: 30/06/2024

Textual Typology and Types of Writing: Determining Factors of the Frequency of Use of Writing Operations in the Written Productions of High School Writers in Algeria

ABSTRACT: *The addition, deletion, replacement and displacement represent the fundamental writing operations of textual genetics; they are identifiable in the writings of writers as well as in those of students (Grésillon, 1994, 2008), and they remain the fruit of a metalinguistic reflection on writing (Fabre-Cols, 1987). It is, in fact, in relation to the work of Claudine Fabre-Cols (2002), who was interested in the rate of presence of each writing operation in the writings of schoolchildren, that we seek to understand how these operations are classified in the writings of young scribblers in the FLE class in Algeria. We analyzed genetically the writings produced by the young scribblers of 2nd year secondary to check the impact of the textual typology and the types of writing on the presence and the predominance of the operations of writing.*

KEYWORDS: Writing operation, writing, draft, text type, type of writing.

RÉSUMÉ : *L'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement, représentent les opérations d'écriture fondamentales de la génétique textuelle, elles sont repérables aussi bien dans les écrits des écrivains que dans ceux des élèves (Grésillon, 1994, 2008), elles demeurent le fruit d'une réflexion métalinguistique sur l'écrit (Fabre-Cols, 1987). C'est, en fait, par rapport aux travaux de Claudine Fabre-Cols (2002), qui s'est intéressée au taux de présence de chaque opération d'écriture dans les écrits des écoliers, que nous cherchons à comprendre comment ces opérations se classent dans les écrits des jeunes scripteurs en classe de FLE en Algérie. Nous avons analysé génétiquement les écrits produits par les jeunes scripteurs de 2ème année secondaire pour vérifier l'impact de la typologie textuelle et des types d'écriture sur la présence et la prédominance des opérations d'écriture.*

MOTS-CLÉS : Opération d'écriture, écrit, brouillon, type de texte, type d'écriture.

* Auteur correspondant : BELHACHI Ahmed, belhachi@yahoo.com

ALTRALAG Journal / © 2024 The Authors. Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

L'ajout et le remplacement à côté de la suppression, et du déplacement représentent les quatre opérations d'écriture dont se sert la génétique textuelle dans l'analyse génétique de brouillons d'écrivains (Grésillon, 1994, 2008). Le laboratoire où est née la génétique textuelle, l'ITEM1, a élaboré à partir des catégories de la grammaire structurale une classification des événements d'écriture qui peuvent toujours se décrire en termes d'ajout d'une unité, de suppression d'une unité, de déplacement d'une unité de texte, de remplacement d'une unité par une autre. Ces opérations d'écriture sont très inégalement présentes non seulement dans les manuscrits d'écrivains mais aussi dans les écrits des élèves (Fabre-Cols, 2002). Fabre-Cols (2002) constate que les remplacements occupaient 45% des opérations d'écriture dans les écrits des élèves du CE1 au CM2, que les ajouts, dont la présence augmente avec le niveau scolaire et pratiquement absents dans les productions de CP, représentent 18 % des opérations au CE1, 29 % au CE2 et 34 % au CM1. C'est à partir du CE2 qu'ils occupent la deuxième position après les remplacements.

Tenant compte des recherches menées par Fabre² et du contexte³ dans lequel elles se sont déroulées, nous nous interrogeons sur la place qu'occupent les opérations d'écriture dans les écrits des élèves dans un contexte un peu différent à savoir celui des élèves du secondaire en Algérie.

Notre problématique est la suivante :

« Les opérations d'écriture identifiées dans les écrits appartenant à différents types de textes produits par des lycéens algériens, notamment l'ajout et le remplacement, auraient-elles le même classement⁴ que celui proposé par Fabre ? »

Cela laisse surgir la question subsidiaire suivante :

« Le classement serait-il influencé par d'autres facteurs tels que les types de texte et les types d'écriture ? », ainsi nous supposons que :

Les taux des opérations d'écriture identifiées dans les écrits des élèves varieraient selon la typologie textuelle.

Les élèves produiraient plus d'ajout dans des textes qui relèvent de(s) type(s) favorisant une écriture à processus.

Afin de vérifier les hypothèses sus-citées, nous avons travaillé sur un corpus formé des écrits produits par les élèves de la 2^{ème} année secondaire qui étaient à même de produire quatre types de texte différents⁵ (un texte explicatif, un texte argumentatif, un texte narratif et un texte descriptif) tout au long de la deuxième année scolaire.

Notre expérimentation s'est déroulée dans une classe hétérogène de 2AS math technique composée de 25 élèves, nous les avons catégorisés⁶, selon le niveau des élèves en production écrite⁷, en trois catégories : élèves d'un bon niveau (8 élèves (32%)), élèves d'un niveau moyen (12 élèves (48%)) et élèves d'un faible

¹ ITEM : Institut des Textes et Manuscrits modernes

² La première recherche de grande envergure sur les traces de l'écriture des élèves a été effectuée par Fabre (1987) à partir des manuscrits produits entre le CP et le CM2.

³ Fabre a travaillé dans un entourage où le français est la langue maternelle.

⁴ D'abord le remplacement suivi d'ajout puis la suppression et enfin le déplacement

⁵ Qui appartenaient respectivement au 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} projet du programme de la 2AS à savoir le plaidoyer et le réquisitoire, la nouvelle d'anticipation et le récit de voyage. (Répartition de 2AS, MEN, 2005)

⁶ Cette catégorisation a été faite par l'enseignante de français chargée de cette classe selon deux critères :

- Les résultats obtenus en première année secondaire sachant que le lycée au sein duquel nous avons effectué notre expérimentation adopte une politique de stabilité en matière d'encadrement permettant (exigeant) au professeur d'avoir, relativement, les mêmes classes du secondaire au terminal. Cela nous a beaucoup aidés dans le déroulement de notre recherche notamment la phase expérimentale.
- Les résultats obtenus en production de l'écrit du premier projet.

⁷ Pour se faire, nous nous sommes basés sur les notes des productions écrites des élèves du premier projet.

niveau (05 élèves (48%)). Puis de chaque niveau, nous avons choisi, de manière aléatoire, un élève dont les écrits ont été transcrits selon les règles de la génétique textuelle.

Par la suite, nous avons procédé à l'identification et à l'inventaire des opérations d'écriture opérées par les jeunes scripteurs tout au long de leur activité rédactionnelle.

Nous avons scindé ce présent article en deux parties :

- Partie théorique dans laquelle nous essayons de distinguer, d'une part, type de texte et genre de texte ; deux termes utilisés dans les programmes scolaires au lycée. D'autre part, entre écriture à « programmation scénarique » et écriture à « structuration rédactionnelle » deux dénominations qui s'imposent dans le monde scriptural.

- Partie pratique, dont le noyau est la génétique textuelle, abritant notre expérimentation menée surtout pour vérifier l'impact de la typologie textuelle et le choix du type d'écriture sur la fréquence des opérations d'écriture effectuées lors de l'activité rédactionnelle

1. L'écrit scolaire : entre type de texte et type d'écriture

À l'école algérienne, notamment au secondaire, les élèves sont appelés à produire différents types de texte relevant de différents genres d'écrit. Pour ceci, ils doivent mobiliser et développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, alternant travaux individuels, en groupes ou entre pairs. Les concepteurs des guides pédagogiques et des manuels scolaire du secondaire⁸, insistent sur la mise en œuvre d'ateliers d'écriture où la production écrite, du brouillon au texte final, ne s'accomplit pas d'un seul geste mais se déroule en séances successives ou interrompues par des pauses d'écriture et des retours sur le « déjà-écrit ». Le premier jet est ainsi considéré comme un objet mobile, évaluable, qui prépare au texte final. L'aboutissement du texte final doit passer impérativement par une série de transformations, et de réaménagements. Les concepteurs du guide trouvent que « la mise en chantier du projet d'écriture » (MEN⁹ 2006, 31-32) doit passer par les étapes suivantes : rédaction du premier jet, mise en texte, évaluation du premier jet et finalisation.

1.1. De l'approche par les types de texte à l'approche par les genres de texte

A partir de 2006, les intitulés des séquences didactiques du français marquent l'entrée par le genre de texte dans les nouveaux programmes¹⁰. Dans la deuxième année secondaire¹¹, par exemple, les élèves, dans le cadre d'une pédagogie par le projet, sont confrontés à l'étude de plusieurs genres, dont le plaidoyer et le réquisitoire, la nouvelle d'anticipation et le reportage touristique/le récit de voyage.

Bien que les nouvelles réformes plaident pour un passage progressif de l'approche par la typologie des textes à l'approche par les genres, les programmes et les avant-propos des manuels scolaires n'ont pas explicité clairement les choix méthodologiques en faveur de cette dernière. Par conséquent, faute de recommandations explicitement formulées dans les manuels et les documents d'accompagnement des programmes, la majorité des enseignants du secondaire ne réalise pas encore ce passage de l'approche par les types de texte à l'approche par les genres de discours. Ils continuent ainsi à travailler avec la notion des types de texte.

1.2. Écriture à programme (programmation scénarique) vs Écriture à processus (structuration rédactionnelle)

Cherchant à caractériser l'écriture des élèves du secondaire, nous nous sommes basés sur la distinction opérée par Louis Hay (1986) entre l'écriture à programme et l'écriture à processus. L'écriture à processus donne d'emblée une version narrativisée de l'œuvre en devenir, une création non programmée, sans

⁸ CHABANE F., DELLIDJ J., ATTATFA DJ., BEHLOULI A. et al. , Livre de français – 2e A.S., ONPS, Alger, 2004-2005.

⁹ Ministère d'Enseignement National

¹⁰ Ces objectifs tels que formulés dans le préambule du programme de 3ème A.S., septembre 2006.

¹¹ Nous parlons de la 2AS filières scientifiques

conception préliminaire. Il s'agit donc d'une production « sans phase préparatoire, sans plan, toujours déjà textualisant » (Grésillon 1994, 243) où « tout se fait, se défait et se refait dans et par l'écriture » (Grésillon, Lebrave, Fuchs 1991, 30). Le rédacteur processuel est appelé 'low self-monitor' (Galbraith, 1999), ou rédacteur sculpteur (Van Waes and Schellens, 2003) pour qui la recherche d'idées (idea generation) importe moins que la production du texte proprement dite (text generation),

L'écriture à programme, en revanche, est un « type d'écriture qui obéit à un programme préétabli et dont l'élaboration parcourt plusieurs états génétiques (notes documentaires, plans, listes, esquisses, brouillons) » (Grésillon, Ibid). Elle est reconnue, selon les linguistes généticiens, comme une écriture à programmation scénarique ; une écriture qui met l'accent sur le travail de conception préliminaire. Par ailleurs, le rédacteur est considéré comme 'high self-monitor' (Galbraith, 1999), ou rédacteur ingénieur (Van Waes and Schellens, 2003) dont le premier souci est de se concentrer dès le début sur l'organisation de sa production, en construisant par anticipation une planification.

Pierre-Marc de Biasi (2011), revenant sur la pertinence des deux dénominations, propose plutôt l'écriture à « structuration rédactionnelle » au lieu de l'écriture « à processus » et l'écriture à « programmation scénarique » au lieu de l'écriture « à programme ».

En effet, nous pensons que l'écriture scolaire devrait être autant « à programme » qu'« à processus ». Il s'agirait, donc, de ne pas confiner les jeunes scripteurs dans un mode de fonctionnement bien précis et de leur permettre « d'explorer les deux dimensions et de les faire interagir, leur permettant ainsi de découvrir ce qu'on pourrait appeler leur « profil génétique dominant » (M. Bernanoce, 2006 : 97).

2. Les opérations d'écriture dans les écrits des élèves

Une fois notre corpus collecté, nous nous sommes basés sur les outils de la génétique textuelle pour transcrire tous les écrits produits¹². Il est à rappeler que chaque fois que l'élève est appelé à produire un texte, il commence, de prime abord, sa production par la rédaction d'un brouillon considéré comme premier jet, qu'il reprend quelques jours après pour le réviser et l'améliorer produisant ainsi un second jet qui sera repris encore une fois pour être peaufiner et achever, il s'agit alors du texte final.

Notons aussi que nous avons profité de la période du premier projet¹³ pour, d'une part, initier nos apprenants au brouillon : comment l'utiliser à bon escient pour améliorer leurs écrits. D'autre part, les former aux types d'écriture ; leurs caractéristiques et leurs atouts.

Donc, afin d'amener nos élèves à repenser la question de l'(a) (ré)écriture et le rôle que peut jouer le brouillon dans le processus rédactionnel, nous les avons mis en contact avec des brouillons d'écrivains. Bien que, montrer aux élèves le brouillon d'un auteur comme Diderot, par exemple, suscite toujours la surprise et l'étonnement, cela pourrait les aider à identifier les principaux gestes du brouillon notamment les opérations d'écriture. D'autre brouillon tel que celui de Victor Hugo leur permet d'apprécier l'usage de la marge réservée notamment aux ajouts et aux déplacements.

En outre, étudier des brouillons d'écrivains a permis aux jeunes scripteurs de distinguer l'écriture à programme, dont Proust¹⁴ est l'écrivain qui se prête le plus naturellement à l'illustration de ce type d'écriture, de l'écriture à processus, dont Zola¹⁵ a été présenté comme un exemple indiscutable d'un tel procédé d'écriture.

¹² Nous avons adapté des conventions de transcription qui vont de pair avec les objectifs de notre recherche :

- Les ajouts effectués au fil de la plume étaient transcrits en italique ;
- Les suppressions étaient mises entre crochets.
- Les opérations apportées par retour sur le déjà écrit c'est-à-dire celles relatives au processus de révision étaient transcrites en rouge.

¹³ Nous parlons ici du projet dont l'objectif terminal est de produire un texte explicatif. Rappelons aussi que les écrits produits au cours de ce projet n'étaient pas concernés par l'analyse.

¹⁴ Dans ses brouillons, on ne trouve pas de plan qui connaîtrait un développement ultérieur circonstancié.

Après avoir transcrit tous les écrits du corpus, nous avons procédé à l'identification puis l'inventaire de toutes les opérations d'écriture identifiées sur l'espace de la feuille

2.1. La typologie textuelle et le choix d'un type d'écriture

D'abord, pour le texte argumentatif relevant du second projet, dont l'intention finale est de produire un plaidoyer pour défendre une thèse, les élèves ont commencé par l'élaboration d'un brouillon sur lequel ils ont préétabli le plan de leur argumentation dont les points ont été développés lors de la reprise du brouillon pour la rédaction du second et du dernier jet.

Lors de l'étude des écrits produits, nous avons constaté que les jeunes scripteurs ont opté pour une écriture à programme ; ils ont commencé leur production (le premier jet) par l'élaboration d'une ébauche de leur plaidoyer où ils ont :

- Tracé le plan de l'argumentation ;
- Souligné la position à défendre ;
- Enuméré les arguments avancés ;
- Sélectionné le lexique thématique à utiliser ;

Ce premier jet a été repris quelques jours après pour une éventuelle amélioration produisant ainsi un deuxième état qui serait finalisé plus tard¹⁶ pour arriver au jet final.

Concernant la production d'une nouvelle ; là aussi les élèves se sont basés sur un plan établi à l'avance où ils ont tout prévu au préalable : les personnages, les déictiques... Ainsi, dans le second et le dernier état il en restait qu'à développer chacun des points préétablis au brouillon. Le premier jet a servi de plateforme pour leurs productions ; ils y ont :

- Préétabli un schéma narratif (phase initiale, phase événementielle et phase finale)
- Cité les personnages de leur récit ;
- Déterminé les déictiques qui organisent le récit ;
- Précisé la morale qui conclut le récit.

Quelques jours après, le premier jet a été revu et modifié donnant ainsi un second jet que les jeunes scripteurs ont modifié encore une fois ce qui a permis le développement et achèvement du texte final. L'étude de ces écrits a montré que pour produire un texte narratif les scripteurs ont choisi une écriture à programmation scénarique.

En revanche, afin de produire un texte descriptif pour raconter son voyage¹⁷, les apprentis scripteurs ont choisi d'entrer in media res dans l'écriture. L'analyse de leurs écrits affirme leur orientation vers une écriture à structuration rédactionnelle ignorant toute programmation initiale, ne s'appuyant sur aucun plan préétabli, et allant droit devant en commençant par une production d'un premier jet qui avance en s'enrichissant de révisions lors des séances d'écriture suivantes (second et dernier état) aboutissant à l'état final.

Ainsi, nous pouvons dire que les deux premiers types d'écriture à savoir l'argumentation et la narration favorisent l'écriture à programmation scénarique tandis que la description les porte à choisir l'écriture à structuration rédactionnelle.

Nous supposons que ce choix de type d'écriture retrouve ses origines dans les programmes de la première année secondaire où on a appris aux élèves, lors de l'étude des deux types de textes à savoir

¹⁵ « Zoïa offre un excellent exemple de genèse méthodique, définissant explicitement ses objectifs, son programme didactique et narratif, rationalisant de manière quasi obsessionnelle l'ordre et les mesures de son dossier préparatoire, multipliant les contrôles contre toute éventuelle panne thématique ou technique, imposant à la fiction la finalité d'une stratégie » (Henri Mitterand, 1999 : 210)

¹⁶ Quelques jours après

¹⁷ Il s'agit de produire un récit de voyage

l'argumentatif et le narratif, à établir au préalable un plan préparant leur production écrite. Toutefois, ils n'ont eu aucune formation sur le texte descriptif ce qui les aurait poussés à choisir l'écriture à processus.

2.2. Ajout ou remplacement : tendance dictée par la typologie textuelle

L'observation minutieuse des écrits de notre corpus¹⁸ nous a permis de les discriminer selon le type d'écriture :

L'écriture à programme : les écrits dont l'objectif final est de produire un discours argumentatif (le plaidoyer), ainsi que ceux rédigés afin de produire un texte narratif (la nouvelle) montrent l'orientation des jeunes scripteurs vers une écriture à programmation scénarique.

L'écriture à processus : la forme des écrits concernant la description (le récit de voyage) confirme le choix des élèves d'une écriture à structuration rédactionnelle.

Par ailleurs, la transcription, l'identification et l'inventaire des opérations d'écriture ont débouché sur les tableaux suivants :

2.2.1. L'écriture à programmation scénarique :

Rappelons que l'écriture à programmation scénarique désigne « tout procès d'écriture centré sur un travail de planification, d'organisation et de structuration du récit [...] » (De Biasi 2002, 50-51). Ce travail de planification et d'organisation, nous l'avons constaté dans les écrits des élèves appartenant au discours argumentatif et au discours narratif.

2.2.1.1. Texte argumentatif :

Chaque apprenant scripteur a passé par la rédaction de plusieurs états pour arriver à la production d'un plaidoyer. L'analyse des écrits nous a permis de remplir le tableau suivant :

Niveau d'expertise	Ajout	Remplacement	Suppression	déplacement
élèves d'un bon niveau	30.5 % (12/40)	42.5% (17/40)	27% (11/40)	00% (0/40)
élèves d'un niveau moyen	30.55 % (11/36)	50% (18/36)	19.44% (7/36)	00% (00/36)
élèves d'un faible niveau	37.5 % (9/24)	45.83% (11/24)	16.66% (4/24)	00% (00/24)
Texte Argumentatif 2AS	32.85 % (32/100)	46.11% (46/100)	21.98% (22/100)	00% (00/100)

Table 1. Taux des opérations d'écriture selon le niveau d'expertise en production écrite (L'argumentation).

¹⁸ Nous travaillons sur les écrits de trois élèves, dont les initiales sont : M.Abir, A.Hadil et M.Bouchra.

Comme le montre le tableau ci-dessus, nous enregistrons une nette dominance des opérations de remplacements dans les écrits des trois élèves, les chiffres obtenus pour chacun d'eux nous ont permis de calculer les taux moyens des différentes opérations ; 46% de ces variantes étaient des remplacements :

Exemple 1 :

« dans [une] autres continents » (M-Bouchra, texte argumentatif 2AS, état2, page1, ligne6)

Dans un acte de réécriture, M.Bouchra trouve que l'article indéfini « une » ne convient pas comme déterminant au nom masculin pluriel « continent » alors elle le remplace par l'adjectif épithète « autres »

Tandis que plus 32% des opérations effectuées pour produire un plaidoyer étaient des ajouts :

Exemple 2 :

« tel que ce qu'on voit dans la télé *les jeunes souffrent des manières de autres peuples* » (A-Hadil, texte argumentatif 2AS, état2, page1, ligne11)

L'exemple ci-dessus montre comment, après avoir révisé son texte, A.Hadil procède à l'ajout, en marge de la feuille, de la proposition « *les jeunes souffrent des manières de autres peuples* » afin d'apporter des explications à la proposition précédente « *tel que ce qu'on voit à la télé* »

Quant aux suppressions, elles arrivent à la troisième position avec un taux qui dépasse les 20% ; voici en un exemple :

Exemple 3 :

« ... Mais dans cette génération, elle a une importance car le travail [est] joue un grand rôle dans notre vie. » (M-Abir, texte argumentatif 2AS, étatFinal, page1, ligne4,5)

Nous supposons qu'au fil de la rédaction, M.Abir qui voulait ajouter un attribut pour qualifier le mot « le travail » a changé d'avis et opte pour la construction d'une phrase verbale (s.v.c) et laisse l'attribut « est », sur lequel elle a appliqué plusieurs traits, pour la phrase suivante.

2.2.1.2. Texte narratif :

Les résultats de l'analyse des écrits rédigés en vue de produire une nouvelle sont synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Elève	Ajout	Remplacement	Suppression	Déplacement
Elèves d'un bon niveau	29.85% (20/67)	41.79% (28/67)	23.88% (16/67)	04.47% (03/67)
Elèves d'un niveau moyen	36% (18/50)	40% (20/50)	24% (12/50)	00% (00/50)
Elèves d'un faible niveau	28.07% (16/57)	42.10% (24/57)	22.80% (13/57)	07.01% (04/57)
Texte Narratif (La nouvelle)	31.30% (54/174)	41.29% (72/174)	23.56% (41/174)	04.22% (07/174)

Table 2. Taux des opérations d'écriture selon le niveau d'expertise en production écrite (La narration).

Dans l'ensemble des écrits rédigés par nos jeunes scripteurs pour produire une nouvelle, les opérations de remplacement dominent avec un taux de 41.29%.

Exemple 4 :

« ... mais [les enfants] *ses amis* se moquent de lui... » (A-Hadil, texte La nouvelle, état2, page1, ligne 18)

En révisant son écrit, A.Hadil, qui s'est engagée dans une « *rétroaction scripturale* » (Oriol-Boyer, 1986), trouve judicieux de remplacer le groupe nominal sujet « les enfants » par « ses amis » d'une part pour que le lecteur aie une idée sur quelle catégorie d'enfants et d'autre part pour montrer la souffrance quotidienne du personnage principal puisqu'il s'agit d' « amis » qu'il côtoie au quotidien.

Les ajouts, quant à eux, arrivent en deuxième position affichant un taux moyen dépassant les 30%.

Exemple 5 :

« un jour, *soudain* riana avait... » (M-Abir, texte 'la nouvelle', état1, page1, ligne14)

En revenant sur son texte, M.Abir, voulant introduire un évènement perturbateur pour marquer une cassure dans l'enchaînement des évènements et par conséquent annoncer d'autres évènements, a introduit en interligne le connecteur temporel « soudain ».

Tandis que, les suppressions qui frôlent les 23% occupent la troisième place.

Exemple 6 :

« Il était une fois, dans une ville, [il y avait] deux sœurs jumelles, » (M-Abir, texte 'La nouvelle', état2, page1, ligne2)

Dans une intervention par retour dans le déjà écrit, M.Abir, pour alléger la structure phrastique, barre en utilisant une autre couleur la proposition « il y avait » qu'elle juge superflue.

Par ailleurs, nous soulignons l'apparition, pour la première fois dans le discours narratif, des opérations de déplacement en enregistrant un taux de 04.22%. Il est à souligner que la variante de déplacement « reste une opération très complexe car mobilisant deux points distincts du discours » (Fabre-Cols 2002, 146). Voici ci-dessous un exemple :

Exemple 07 :

« ... groupe de nains à reprendre [leur] trésor de leur Tribu » (M-Bouchra, texte 'La nouvelle', état1, page1, ligne11)

Il s'agit d'une modification réalisée au fil de l'écriture, M.Bouchra a relevé un élément du texte à savoir l'adjectif possessif « leur » pour le placer dans un autre endroit considéré comme plus approprié. En rédigeant son texte, elle préfère ajouter le complément de nom « de leur tribu » au nom « trésor » pour lui donner plus de précision, ceci a nécessité le déplacement de l'adjectif possessif « leur » du mot « trésor » au mot « tribu » afin de garantir la cohésion nécessaire à son écrit.

Les résultats obtenus de l'analyse des écrits appartenant aux types de texte ci-dessus à savoir l'argumentation et la narration se croisent avec ceux de Fabre-Cols (2002) qui constate que les ajouts représentent 30 % des opérations d'écriture observées. C'est à partir du CE2 qu'ils occupent la seconde place après les variantes de remplacements. Quant aux suppressions, elles restent en troisième position, alors que les déplacements sont toujours au dernier rang.

2.2.2. L'écriture à structuration rédactionnelle :

Les auteurs qui optent pour une écriture à structuration rédactionnelle entrent *in medias res* dans leur écriture en se passant de toute conception préliminaire, et sans (ou presque sans) connaissance de ce que deviendra leur texte. Aragon en est un exemple, d'ailleurs, il affirme avoir « toujours été, écrivain, comme un lecteur qui fait la connaissance d'un paysage ou de personnages dont il découvre le caractère, la biographie, la destinée » (Aragon 1969, 14), ou encore :

« Je n'ai de ma vie, au sens où on entend ce verbe, écrit un seul roman, c'est-à-dire ordonné un récit, son développement, pour donner forme à une imagination antérieure, suivant un plan, un agencement prémédité. » (Ibid , 47)

2.2.2.1. Texte descriptif

Rappelons que parmi les trois textes produits, c'est pour produire un récit de voyage que les élèves ont opté pour une écriture à processus. Les taux obtenus de l'analyse des trois états sont synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Elève	Ajout	Remplace ment	Suppressi on	Déplaceme nt
Elèves d'un bon niveau	37.31%(2 5/67)	32.83% (22/67)	26.86% (18/67)	02.98% (02/67)
Elèves d'un niveau moyen	48.27% (42/87)	29.88% (26/87)	19.54% (17/87)	02.29% (2/87)
Elèves d'un faible niveau	40.67% (24/59)	28.81% (17/59)	25.42% (15/59)	05.08% (3/59)
Texte descriptif (Le récit de voyage)	42.02%(9 1/213)	30.50%(61 /213)	23.94% (50/213)	03.45% (07/213)

Table 3. Taux des opérations d'écriture selon le niveau d'expertise en production écrite (La description).

Les résultats obtenus montrent, en revanche, la dominance des ajouts affichant un taux qui frôle les 42%

Exemple 08 :

« ... nous avons vu un joyau naturel qui *est* composé ... » (M-Abir, texte 'le récit de voyage', état1, page1, ligne10)

Lors de la révision de son écrit, M.Abir trouve que l'attribut « composé » avait besoin d'un verbe attributif pour que le sens de la phrase soit complet. Alors, elle procède à l'insertion de l'auxiliaire « être » en interligne.

Les remplacements arrivent à la seconde position avec un taux de 28.63%.

Exemple 09 :

« ... quand j'ai touché ses pierres j'ai les trouv[e]ées très humides ... » (A-Hadil, texte 'le récit de voyage', état2, page1, ligne21)

Lors de la réécriture globale du second jet, A.Hadil, après avoir identifié une erreur d'ordre grammatical relevant de l'accord du participe passé « trouvées », se rend compte que le C.O.D repris par le pronom personnel « les » est placé avant le verbe ce qui impose qu'elle fasse l'accord du participe passé. Alors, elle remplace le « e » par « ées » une désinence qui marque les flexions du genre et du nombre.

Quant aux opérations de suppression, elles occupent toujours la troisième place :

Exemple 10 :

« ... c'est une place magique plein de tradition et de cultures, [et] j'étais très contente... » (A-Hadil, texte 'le récit de voyage', état2, page2, ligne6)

Au cours de ses retours correctifs, A.Hadil élimine de la conjonction de coordination « et » qu'elle trouve superflue pour plusieurs raisons. D'une part, elle l'a déjà utilisée pour énumérer les éléments de la proposition précédente en évitant ainsi la répétition du « et ». D'autre part, le connecteur supprimé et précédé par une virgule qui suffit pour introduire la proposition juxtaposée « j'étais très contente... »

Enfin, les déplacements arrivent en dernière position avec un taux qui s'approche des 4% :

Exemple 11 :

«...j'ai décidé de faire un [touristique] voyage *touristique*... » (M-Bouchra, texte 'le récit de voyage', étatFinal, page1, ligne2)

L'exemple su-cité met en exergue le travail qu'a effectué M.Bouchra concernant le choix de l'endroit des adjectifs par rapport aux noms qu'ils qualifient. Pour des raisons sémantiques, elle a déplacé l'adjectif « touristique » pour le placer après le nom qu'il qualifie « voyage ».

Ces résultats sont complètement différents par rapport à ceux issus des autres travaux menés dans le domaine notamment ceux de C. Fabre (2002). Ils nous permettent de dire qu'en se lançant dans une écriture à structuration rédactionnelle, les jeunes scripteurs produisent beaucoup plus d'ajouts, qui viennent s'incruster les uns sur les autres, permettant aux textes produits de se cristalliser progressivement. En fait, en optant pour ce type d'écriture, ils ne se trouvent pas limités ni par un schéma ni par un plan, au contraire ils se donnent plus de liberté quant à leurs processus rédactionnels ayant chacun son propre projet esthétique, son propre style, ses propres intentions rédactionnelles (Tauveron & Sève, 2005).

Le jeune scripteur se crée ainsi son propre monde d'expression qui serait un vrai espace à la créativité et aux choix d'un élève auteur (Bucheton & Chabanne, 2002) en adoptant, grâce notamment aux opérations d'ajouts, une attitude « créatrice et non plus seulement améliorative. » (Fabre, 2002).

3. Conclusion

Nous nous sommes interrogés, dans cette étude, sur la présence et la prédominance des différentes opérations d'écriture dans les écrits produits par les élèves lycéens dans une classe de français langue étrangère en Algérie. En se référant à d'autres travaux, notamment ceux de Fabre (2002), nous avons supposé que le type de texte et le type d'écriture pourraient impacter la fréquence des opérations d'écriture effectuées par les jeunes scripteurs tout au long de leur activité rédactionnelle.

En effet, l'analyse génétique des écrits rédigés par trois jeunes scripteurs ayant respectivement un bon, un moyen et un faible niveau en production écrite en vue de la production de trois textes appartenant à trois genres d'écrit différents a démontré que nos élèves arrivent à choisir le type d'écriture qui leur convient le mieux au type de texte produit. D'un autre côté, les résultats obtenus nous ont permis de confirmer les hypothèses que nous avons avancées au départ

Ainsi, nous pouvons dire que le type de texte à produire oriente le jeune scripteur vers un type d'écriture particulier ce qui influence conséquemment le recours aux ajouts plus qu'à d'autres opérations d'écriture.

Or, nous estimons que les pratiques pédagogiques/didactiques n'aient pas mené un travail conscient et murement réfléchi afin de pouvoir articuler entre écriture à programmation scénarique et écriture à structuration rédactionnelle, qui jouent simultanément du programme et de la liberté. Comme l'affirme C. Oriol-Boyer :

[...] à partir d'une écriture non-préparée, on éprouve le besoin de construire un programme. Et à partir d'une écriture à programme, on éprouve le besoin de laisser le processus se dérouler en donnant libre court à la plume afin de mieux revenir ensuite à un programme modifié. » (2003, 9)

En effet, nous pensons que l'écriture scolaire devrait être autant « à programme » qu'«à processus». Il s'agirait, donc, de ne pas confiner les jeunes scripteurs dans un mode de fonctionnement bien précis et de leur permettre « d'explorer les deux dimensions et de les faire interagir, leur permettant ainsi de découvrir ce qu'on pourrait appeler leur *profil génétique* dominant » (M.Bernanoce 2006, 97).

Bibliographie

- ARAGON, L. (1969). *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*. Paris : Flammarion.
- BERNANOCE, M. (2006). 'Ecrire et réécrire du théâtre': Trace d'un grand écart entre littérature et scène. In J.M. Pottier (Eds.), *Seules les traces font rêver*. Scéren / C.R.D.P Champagne Ardennes.
- (De) BIASI, P. M. (2011). *Génétique des textes*. Paris : CNRS Éditions.
- (De) BIASI, P. M. (1998). 'Qu'est-ce qu'un brouillon? Le cas Flaubert' : essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse. In M. Contat & D. Ferre (Eds.), *Pourquoi la critique génétique?, Méthodes, théories* (pp. 31-60). Paris CNRS.
- CHABANNE, J. C, & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- CHABANE, F., DELLIDJ, J., ATTATFA, DJ., BEHLOULI, A. (Eds). (2004-2005). *Livre de français – 2^{ème} A.S*. Alger : ONPS.
- FABRE-COLS, C. (1987). *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat, Lettres. Université Descartes Paris V ;
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- GALBRAITH, D. (1999). 'Writing as a knowledge-constituting process'. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production Amsterdam* (pp. 139-160). The Netherlands Amsterdam University Press.
- GRESILLON, A., LEBRAVE, J. L., FUCHS, C. (1991). 'Ruminer Hérodias. Du cognitif-visuel au verbal-textuel'. In D. FERRER & J. L. LEBRAVE (Eds.), *L'Écriture et ses doubles* (pp. 29-109).
- GRESILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : PUF.
- HAY, L. (1986). Nouvelles notes de critique génétique : la troisième dimension de la littérature. *Texte*, 5-6, 313-328.
- MITTERAND, H. (1999). *Zola Sous le regard de l'Olympia. 1840 – 1871*. Paris : Fayard.
- ORIOL-BOYER, C. (1986). L'art de l'autre : didactique du texte et communication. *Langue française*, 70, 45-62.
- SEVE, P., & TAUVERON, C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment enseigner une posture d'auteur de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- VAN WAES, L., & SCHELLENS, P. J. (2003). Writing Profiles: The Effect of the Writing Mode on Pausing and Revision Patterns of Experienced Writers. *Journal of Pragmatics*. 35(6), 829-853.

Biographies des auteurs

Ahmed BELHACHI est chercheur en didactique des langues étrangères, membre du laboratoire DYLANDIMED (Dynamique des Langues et des Discours en Méditerranée) de l'université de Tlemcen. Auteur de publications scientifiques sur le brouillon scolaire. Enseignant de langue française au lycée et enseignant vacataire à l'université de Naama.

BENAMAR Rabéa, Professeure et enseignante/chercheuse en didactique des langues étrangères au département de Français de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Tlemcen. Membre du laboratoire DYLANDIMED (Dynamique des Langues et des Discours en Méditerranée) de l'université de Tlemcen. Auteure et co-auteure de plusieurs articles scientifiques. Mes travaux de recherche s'orientent vers la didactique de l'écrit et la didactique de l'oral.