

# Littéracies universitaires : quel accompagnement pour des étudiants universitaires algériens en FLE ?

Souad BENABBES

Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi.

Cette recherche a pour objectif de vérifier l'effet de la lecture et de l'écriture des fables en atelier sur l'amélioration des pratiques littéraciques des étudiants algériens et notamment de leurs pratiques scripturales en FLE. Le dispositif mis en œuvre s'adresse à des étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année préparant une licence en langue française ; il alterne entre lecture du genre, outils linguistiques, rédaction et réécriture pour éveiller leur plaisir d'écrire et développer leurs compétences scripturales. Les résultats de la recherche exploratoire que nous avons menée montrent que la mise en place de cet atelier d'écriture a été d'un grand intérêt. Les fables rédigées se sont améliorées progressivement sur le plan discursif et linguistique.

**Mots clés :** pratiques littéraciques, fable, atelier d'écriture, FLE.

## الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التحقق من تأثير القراءة وكتابة الخرافات في ورشة الكتابة حول تحسين ممارسات هاتين الوظيفتين للطلبة الجزائريين وخاصة ممارساتهم الكتابية في اللغة الأجنبية الفرنسية. المشروع الذي تم تنفيذه هو للطلاب المسجلين في السنة الثانية بقسم اللغة الفرنسية. يتناوب بين قراءة هذا النوع من الأنماط الأدبية، والأدوات اللغوية، والكتابة وإعادة الكتابة لتحفيزهم لكتابة وتطوير ممارساتهم الكتابية. تظهر نتائج الأبحاث الاستكشافية التي أجريتها أن ورشة الكتابة هذه كان محل اهتمام كبير من طرف الطلبة حيث تحسنت الخرافات المكتوبة بشكل تدريجي على المستوى التعبيري واللغوي.

## الكلمات المفتاحية:

الكتابة والقراءة، الخرافة، ورشة الكتابة، اللغة الأجنبية الفرنسية.

## Introduction

La présente communication tente d'examiner l'une des problématiques qui s'imposent dans l'enseignement supérieur en Algérie: les difficultés rencontrées par les étudiants dans le domaine de l'écrit, et qui peuvent

entraver la réussite de leurs études. C'est pourquoi l'entrée à l'université représente un « événement littéracique majeur » et « un des moments de la vie au cours desquels l'écrit joue un véritable rôle » (Jaffré, 2004, p. 40). Incontournable à la progression de l'individu tant à l'école, à l'université que dans la vie socio-professionnelle, la littéracie correspond à la manière de recevoir et de produire de l'écrit dans diverses situations de communication. Selon P. Lefrançois : « Lorsque l'on évoque le concept de la littéracie, on pense spontanément aux premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture réalisés à l'école primaire. Si le développement de la littéracie commence au primaire, il ne s'y arrête pas, et on peut se demander de ce qu'il devient de la capacité de lire et écrire des textes de niveau approprié chez des élèves plus âgés » (Lefrançois, 2004, p.232).

En effet, la littéracie universitaire analyse les écrits et les genres de discours et les difficultés qu'ils posent aux étudiants, et s'occupe des modalités de formation liées à ce champ de recherche. À l'instar d'I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, nous pensons que « les difficultés des étudiants sont légitimes, normales et traitables y compris à l'université », et que « l'accompagnement de l'écriture des étudiants ne peut viser l'efficacité sans analyser les pratiques propres à l'université et les représentations qu'en ont les acteurs » (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2012, p. 33).

Par ailleurs, nous pouvons souligner que les problèmes rencontrés par des étudiants à l'écrit sont généralement tributaires à l'appropriation des savoirs disciplinaires et au développement des compétences littéraciques. D'une part, parce que l'écrit a une place assez importante à l'université où les pratiques lectorales et scripturales représentent des « formes d'exercice de la connaissance » (Millet, 1999). D'autre part, parce que « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et [que] l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (Donahue, 2012,

p.57). Réfléchir sur les pratiques de la lecture et de l'écriture, nous mène à s'interroger sur l'effet de la mise en place d'un atelier d'écriture autour de l'écriture de fables algériennes sur l'amélioration de celles-ci.

Notre communication se scinde en deux parties. La première tente de définir le concept de littéracie sous l'angle de différentes conceptions théoriques. L'accent est porté ensuite sur les différents écrits et genres discursifs pratiqués à l'université algérienne. Par-là, nous allons apporter un éclairage sur un mode de mise en place de l'activité d'écriture, à savoir l'atelier de l'écriture. Dans la deuxième partie, nous allons rendre compte des résultats de la recherche que nous avons menée en classe de 2<sup>ème</sup> année licence au sein de département de français à l'université Larbi Ben M'hidi. Notre étude consiste à analyser des fables rédigées par les étudiants observés en atelier pour vérifier si ce mode d'écriture accompagnée qui couvre toutes les dimensions de l'écriture, de la grammaire au genre et qui forme à l'écrit comme objet et outil d'apprentissage pourrait développer leurs pratiques d'écriture et de réécriture.

## **I. Cadre théorique**

### **1. Littéracie universitaire : concept nouveau à se construire**

D'une manière générale, l'enseignement supérieur est étroitement lié au système éducatif. D'une part, il tend à préparer un public spécialisé pour s'insérer ultérieurement dans le monde professionnel. D'autre part, il est connu par « statut particulier de l'institution universitaire, productrice à la fois de connaissances et de formations » (Poteaux, 2013, p. 1). Chaque année, environ 300000 bacheliers en Algérie quittent le lycée pour entrer à l'université. Cette dernière est le lieu de formation le plus important pour la quasi-totalité des lycéens. Toutefois, nombreux sont les étudiants qui décrochent, se démotivent car ils se trouvent dans l'incapacité de s'adapter à ce nouvel univers. Ce problème de l'acculturation à la formation universitaire est imputé, à notre sens, à la

non maîtrise de la langue écrite et de ses différentes pratiques académiques.

Or, acculturer à l'écrit nécessite que l'enseignant adopte parallèlement deux postures : une posture d'enseignement qui permettrait aux apprenants de s'appropriier des savoirs théoriques et techniques et une posture d'accompagnement qui facilite l'émergence d'un sujet-lecteur libre, un « lecteur réel, tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux « droits du texte » » (Dufays, 2013). En conséquence, pour favoriser cette acculturation, il convient d'accompagner les différentes pratiques lectorales et scripturales de nos étudiants universitaires en vue de développer leurs compétences « littéraciques ». Par ailleurs, il est essentiel de cerner le terme de littéracie, c'est-à-dire de voir de quelles manières elle se définit selon différentes conceptions théoriques.

Pour D. Lafontaine, la littératie « englobe [donc] à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. » (Lafontaine, 2002, p.3). De son côté, J-P, Jaffré précise que la littératie « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles ». (Jaffré, 2004, p.31).

Privat avance qu' : « on peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va

de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines » (Privat, 2007, p.10).

Le champ des littéracies universitaires représente aujourd'hui un champ de recherche complexe et donnant lieu à de nombreuses recherches qui s'intéressent à la fois aux « genres » universitaires, aux difficultés des étudiants et aux manières d'y remédier. Pour Pollet : « On élargit donc la conception du « français dans l'enseignement supérieur » à ses aspects discursifs et cognitifs. La maîtrise de la langue est envisagée sous l'angle des pratiques langagières (lecture-écriture) en usage dans le milieu d'études et le champ disciplinaire, et liées aux modes de construction de ces savoirs disciplinaires ». (Pollet, 2012, p. 10).

## **2. L'écrit en FLE à l'université : pratique et genres discussifs**

Depuis, l'installation du système LMD en 2004 et la refonte des programmes qui s'ensuit à l'université algérienne, nous avons pu constater que le volume horaire alloué à l'apprentissage de l'écrit au département de français a été considérablement augmenté. D'une part, puisqu'il faudrait ramener dans trois ans une formation qui a été menée auparavant en quatre ans (système classique). D'autre part, puisqu'il va sans dire que « les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est la langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. Cela pour deux raisons principales :

- ✓ la compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ;
- ✓ les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite » (Frier, 2015, p.34).

À l'université, l'écrit s'enseignait auparavant dans les deux modules suivants : « Pratique Systématique de la Langue », à valeur d'une heure

et demie par semaine en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) et « Techniques de l'Expression Écrite et Orale» (une séance hebdomadaire en 1<sup>ère</sup> année était dispensée en alternant l'enseignement de l'écrit et de l'oral. À l'université Larbi Ben M'hidi, l'enseignement de l'écrit s'étale désormais sur quatre heures et demie durant les quatre premiers semestres de la licence. La matière s'intitule « Techniques de l'expression écrite » dans laquelle, ils accèdent à la langue écrite en réception et en production. En fin de cursus, les étudiants peuvent suivre une heure et demie de « Compréhension et production écrit ». Les objectifs assignés à cette matière tendent à :

- Faire interagir entre besoins, obstacles et développement de la compétence scripturale.
- Favoriser les ateliers d'écriture des textes littéraires et des textes fonctionnels.
- Favoriser l'écriture créative afin de dédramatiser l'acte d'écrire.

L'examen des extraits de curriculum universitaire démontrent l'intérêt vif des concepteurs des programmes, accordé aux différents genres discursifs et académiques : la prise de notes, le résumé, la dissertation, le compte rendu, la synthèse, la dissertation et les écrits administratifs. On entend par « académiques » les écrits que les « étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 24-25). Les écrits littéraires ont leur place également : à partir du 3<sup>ème</sup> semestre, les étudiants seront confrontés à lire et à rédiger des textes de divers genres littéraires : pièces théâtrales, fables, poèmes. Bref, nous pouvons dire qu'en arrivant à l'université, les étudiants abordent des textes de nature différente. Ils entrent en effet dans l'instance de l'écrit par excellence, le territoire des « textes fondateurs ».

### **3. L'atelier d'écriture : lieu de construction du savoir–lire–écrire**

L'un des objectifs des travaux de recherches, menés en didactique de la réécriture, depuis une vingtaine d'année et d'aider les enseignants à modifier les représentations des jeunes scripteurs pour qui « raturer, c'est rater son travail et réussir ; c'est pouvoir rendre sa copie au premier jet » (Bucheton, 1992, p.130). Un autre objectif consiste en effet à permettre aux enseignants de favoriser le travail du texte en donnant de la valeur aux brouillons et aux textes intermédiaires. C'est dans cette perspective que l'intérêt pour les ateliers d'écriture n'a cessé d'augmenter dans et hors l'école. En effet, avec les ateliers ou chantiers d'écriture qui s'imposent dans les années quatre-vingt, une nouvelle étape est franchie. 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, enrêfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta–scripturales de chacun de ses membres » (Reuter, *ibid*, p.75).

Les ateliers d'écriture sont nés en France, en 1967–1968, avec deux expériences tout–à–fait différentes : l'atelier d'A. Roche à l'université d'Aix–en–Provence (Roche, 1994) ; et celui d'E. Bing mené auprès d'enfants caractériels à l'Institut médico–pédagogique (Bing, 1976). L'expérience de Bing est fondée sur la notion de réparation. L'école modélise l'écriture et entretient la notion d'incorrection. Elle voulait 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 visait alors solliciter leur imaginaire, leur émotion en leur redonnant la parole, donc la plume et la liberté de

l'utiliser. Le Groupe d'Aix a mis une maîtrise d'écriture dans les années 1970. Les étudiants pouvaient participer à des ateliers d'écriture et avoir une pratique d'écriture personnelle, parallèlement à l'élaboration du mémoire selon les règles requises. Avec l'organisation de chantiers, modules d'apprentissage au long cours centrés sur un type de texte, le groupe de recherche de l'école Normale d'Ecouen, coordonné par J. Jolibert propose une série d'activités qui permettent à guider la production écrite tout en évitant la simple imposition de normes extérieures : « Notre démarche ne peut s'inscrire efficacement que dans le cadre de classes coopératives où la pédagogie de projets entraîne l'activité. Il faut que les enfants venant à l'école puissent y travailler dans un lieu chargé de sens pour eux et puissent s'engager dans leur propre apprentissage (au lieu d'y subir l'enseignement). [...] La pédagogie de la tâche nous paraît être la plus efficace pour permettre à chacun de se construire une stratégie d'enfant-écrivain » (Jolibert, 1988, p.29-32)

En effet, le concept de l'atelier d'écriture est l'élucidation des différents paramètres de la situation de production écrite en passant par une écriture d'un premier jet individuel, une comparaison en groupes des textes rédigés, une élaboration de grilles de critères, une/des réécriture/s partielle/s ou globale/s, une production individuelle finale et enfin une évaluation. Son aspect le plus original est que chaque groupe construise ses propres grilles, détermine ses propres objectifs et les modalités d'application de ses critères. Selon C. 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 développent souvent plusieurs compétences : ils lisent des textes de différents types, ils écrivent

davantage, ils discutent et échangent avec les autres. Dans ce sens, D. Bucheton précise que : « Le va-et-vient entre les textes lus, le texte écrit, l'analyse rigoureuse des deux, développe de très importantes facultés d'analyse linguistiques qui peuvent favoriser chez l'apprenant des capacités à l'autoévaluation » (Bucheton, 1992, p.101). Elle ajoute que les formes d'écriture en atelier sont souvent ludiques (jeux d'assonances, anagrammes, pastiches et parodies, etc.) et répondent à un besoin particulier : « Ces ateliers d'écriture abandonnent aujourd'hui dans les quartiers, les hôpitaux, sous des formes les plus diverses. Ils correspondent à un besoin culturel : le désir d'être auteur. Un auteur amateur, peut-être, mais un auteur quand même » (Bucheton, ibid, p.172).

## **II. Méthodologie**

### **1. Contexte de la recherche et objectifs:**

Le dispositif mis en œuvre s'adresse à des étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année préparant une licence en langue française, il s'agit d'une classe qui regroupe 25 étudiants âgés majoritairement de 20 ans. Notons que ce nombre d'étudiants a donné lieu à cinq sous-groupes qui devaient lire et rédiger en atelier leur texte. Les ateliers d'écriture en groupe permettent d'organiser les étapes du processus d'écriture dont les visées sont le développement des compétences en écriture et le renforcement de la confiance en soi. Pour conduire notre groupe expérimental à prendre conscience de l'importance de l'activité de réécriture, c'est-à-dire à retravailler son premier jet et à acquérir ainsi une pratique authentique d'écriture réfléchie permettant de produire des fables algériennes de meilleure qualité, nous avons jugé judicieux de les initier tout d'abord aux caractéristiques de celle-ci, via la mise en place d'une séquence didactique dans le cadre de la matière « Techniques de l'expression écrite ».

Le programme du 4<sup>ème</sup> semestre invite les étudiants à lire, à découvrir et analyser des fables de différentes cultures. Pour ce faire, nous avons planifié plusieurs rencontres qui ont duré un mois, à raison de trois heures par semaine. L'atelier d'écriture observé s'est tenu en neuf séances d'une heure et demie chacune. Nombreux axes ont été abordés : activités de lecture, grammaire, analyse des fables et production écrite, révision et réécriture. Il importe que l'écriture devienne pour chaque étudiant une prise de pouvoir, un espace de plaisir où il n'est plus seulement apprenant qui devrait répondre aux attentes formelles de l'enseignant, mais individu participant à la vie d'un système social sur lequel il peut agir. Notre objectif est de proposer de nouveaux dispositifs pédagogiques permettant l'amélioration des pratiques scripturales des scripteurs à travers l'optimalisation de l'activité de réécriture. Nous allons donc :

- Faire éveiller le plaisir d'écrire chez les participants observés.
- Optimiser l'usage du brouillon en classe du FLE.
- Noter les difficultés éprouvées par les sujets mis dans une situation de réécriture.
- Évaluer le degré d'interactivité entre les scripteurs au moment de la réécriture de leur premier jet.
- Examiner les différentes stratégies d'auto-évaluation menée par les étudiants.

Afin de simplifier la compréhension de la séquence que nous avons menée, en voici un aperçu sur les différentes activités présentées dans le tableau ci-après :

*Tableau: Déroulement de la séquence expérimentale*

<b>Séance</b>	<b>Contenu</b>	<b>Objectifs</b>
Séance 1 1h.30	<b>Approche du genre de la fable</b>  Le renard et les raisins d'Ésope, de Jean de la Fontaine et de	Lire pour identifier les caractéristiques d'une fable.  Savoir repérer une

	<p>Phèdre</p> <p>Activité 1 : Associez à chaque morale le titre qui lui correspond.</p>	<p>morale et sa structure dans une fable</p>
<p>Séance 2</p> <p>1h.30</p>	<p><b>Étude de trois fables</b></p> <p>La cigale et la fourmi d'Ésope, de Jean de la Fontaine et de Phèdre</p>	<p>Comparer différentes versions d'une fable.</p> <p>Étudier la symbolique des animaux.</p>
<p>Séance 3</p> <p>1h.30</p>	<p><b>Analyse de fable : Le torrent et la rivière</b></p> <p>Activité 2 : À la manière de La Fontaine, vous rédigez un apologue en prose, mettant en scène le danger des gens sans bruit. Votre texte comprendra un récit et une morale explicite.</p>	<p>Repérer le schéma narratif et le schéma actanciel.</p> <p>Étudier les particularités de la langue du 17<sup>ème</sup> siècle</p> <p>Transformer une fable en prose.</p>
<p>Séance 4</p> <p>1h.30</p>	<p><b>Valeurs du pronom on dans une fable</b></p> <p><b>Étude des temps verbaux</b></p> <p>Fable de Jean de la Fontaine : Tircis et Amarante</p>	<p>Identifier les différentes valeurs de pronom indéfini.</p> <p>Repérer les temps verbaux dominants dans une fable.</p>
<p>Séance 5</p> <p>1h.30</p>	<p><b>Étude de la versification</b></p> <p>Activité 1 : Retrouver les rimes.</p> <p>Fable de Jean de la Fontaine : Le chien qui lâche sa proie pour l'ombre.</p>	<p>Connaître les règles de la versification</p>

	<p>Les rimes de la fable suivante ont été supprimées. Elles se trouvent en désordre dans la liste ci-dessous. Vous devez recopier le texte en complétant chaque vers.</p> <p>Agitée ; renvoyer ; corps ; nombre ; bords ; pas ; noyer ; ombre ; représentée.</p> <p>Activité 2 : Repérer la disposition des rimes.</p> <p>Fable de Jean de la Fontaine : Le cierge</p> <p>En caractérisant chaque rime de l'extrait ci-dessous par une lettre (a, b, c, ...) retrouvez leur disposition.</p> <p>Activité 3 : Les syllabes dans une fable</p> <p>Fable de Jean de la Fontaine : La Mort et le Bûcheron</p> <p>Lisez cette fable, puis retrouvez le nombre de syllabes des vers et dites s'il s'agit d'alexandrins, de décasyllabes, d'octosyllabes ou d'hexamètres.</p>	
<p>Séance 6 1h.30</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rédaction</b></p> <p>Sujet : À la manière de La Fontaine, rédigez une fable en vers mettant en scène un personnage qui a peur de vieillir tout en respectant les règles de</p>	<p>Écrire une version initiale d'une fable en respectant le schéma narratif et actanciel.</p>

	rythme et de rime.	
Séance 7 1h.30	<p style="text-align: center;"><b>Réécriture</b></p> <p>Relisez votre fable et suivez bien les corrections apportées par l'enseignante ainsi que ses demandes. Ensuite, réécrivez-la en soignant l'écriture et la présentation.</p>	<p>S'approprier les différentes opérations de réécriture. Améliorer la version initiale de la fable</p>
Séance 8 1h.30	<p style="text-align: center;"><b>Rédaction d'une fable algérienne</b></p> <p>Sujet : Rédigez une fable qui traite un sujet de la société algérienne. Votre texte devrait comprendre un récit et une moralité explicite.</p>	<p>Écrire une fable appartenant à la culture algérienne.</p>
Séance 9 1h.30	<p style="text-align: center;"><b>Révision et réécriture</b></p> <p>Sujet : Vous allez relire et corriger premier jet en vous référant à la grille d'évaluation jointe à votre texte. Une fois que vous aurez apporté toutes les corrections nécessaires à votre brouillon, mettez-le au propre en soignant l'écriture et la présentation.</p>	<p>Mettre en valeur les différentes étapes du processus rédactionnel. Optimiser l'activité de réécriture en vue d'améliorer les fables rédigées.</p>

### III. Synthèse des résultats

L'étude que nous avons menée a permis d'affirmer que la mise en place d'un atelier d'écriture qui avait pour but la rédaction d'une fable algérienne a eu un effet positif sur le développement des compétences

scripturales des étudiants. Nous avons pu constater que le genre de fable s'est avéré un bon déclencheur de l'écriture chez les étudiants. En effet, la comparaison entre les versions initiales et finales des écrits a montré que la réécriture a été très fructueuse. Les sujets ont su réviser et gérer de façon concomitante les niveaux global et local de la fable après avoir attiré leur attention sur le fait qu'un texte n'est que le fruit d'une multitude de choix et de décisions relevant de la liberté de son auteur.

La rédaction en pair, selon le dispositif proposé par Yves Reuter : « Chaque texte est évalué par plusieurs auteurs- scripteurs qui indiquent par écrit si, globalement, puis localement, le texte leur semble lisible et intéressant ; 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, 2002, p.177) et la consigne ont été une source de motivation extrinsèque pour les étudiants observés. Dans leurs fables, ces derniers ont dûment respecté le sujet. Plusieurs thèmes relevant de sujets d'actualité de la société algérienne et même arabe ont été ouvertement abordés, à la lumière des grands fabulistes (crise de pétrole, amour et réseaux sociaux, printemps arabe, harcèlement, etc.). Tous les groupes ont réussi à respecter les caractéristiques et la structure du genre discursif abordé. Ainsi, nous avons souligné la présence de personnages animaux et d'objets (lion, loup, moutons, gazelle, cheval, ânesse, miel, palmier vert, etc.). Toutes les fables avaient pour structure un récit et une morale (fable1 : La vanité nous aveugle et nous mène vers la fausse voie ; fable2 : Il ne faut jamais croire ce que l'on n'a pas pu voir ; fable3 : Plusieurs gazelles sont victimes de leurs maîtres sans aucune foi, fable4 : Dans la vie, il faut être prudent et toujours croire que l'argent blanc et pour les jours noirs).

Sur le plan formel, les scripteurs étaient attentifs à l'amélioration et au développement de leurs écrits : s'agissant du nombre de mots, par exemple, les résultats indiquent qu'il y a une différence significative entre le nombre moyen de mots écrits dans la première version de fable et dans sa deuxième version. Ainsi, [ $\Delta$  M (38.50, 27.23 ; 29.12 ; 35.47 ; 28.59)] est le nombre moyen d'écarts effectué respectivement chez les scripteurs des cinq groupes. Le vocabulaire est riche et convient aux différentes problématiques soulevées dans les fables : pouvoir, droits, royaume, révolter, dictateur, guerre, chaos, réseaux sociaux, amoureux, invitation, ajouta, maitre, école, formateur, classe, miel, fortune, prospérité, austérité.

Plusieurs figures de styles (périphrase, comparaison, métaphores, procédé de personnification) ont été employées par les étudiants dans leurs fables invitant le lecteur à y réfléchir en vue de déchiffrer le véritable sens. Ainsi, dans la fable<sup>1</sup>, l'expression « Il avait des châteaux en or et entouré par des gazelles mignonnes » est une périphrase qui renvoie aux gardes du corps du président El-Kadhafi qui ont été exclusivement féminines. Quant à l'expression « Un palmier vert ne pourrait à jamais nous gouverner », le lecteur attentif peut se référer au livre vert qui a été écrit par El-Kadhafi et publié pour la première fois en 1975, étant le fondement de la réflexion qui aboutira à la création de la « Grande Jamahiriya arabe libyenne populaire et socialiste », instaurée en 1977.

Par ailleurs, le passage suivant « Le lion décida de punir ses rebelles, les suivre dans tous les coins, même dans les poubelles ! Les animaux résistaient, combattaient, brulaient les châteaux et le palmier vert », nous permet de comprendre qu'à la fin de la fable, les habitants du royaume se sont révoltés contre le régime dictatorial et vivant ainsi ce que l'on appelle aujourd'hui « Le printemps arabe ». Enfin, à travers cet

énoncé, « Une guerre animale se déclencha et semblait être éternelle. La forêt en plein chaos, fallait-il vraiment tuer le roi ! » ; les rédacteurs de cette fable reconnaissent que le printemps arabe n'a rien apporté à la Lybie en ayant conscience que le peuple libyen a profondément regretté aujourd'hui la mort de son président. Les étudiants font preuve d'une conscience politique et se sentent vraiment concernés par ce qui se passe en dehors de leur pays.

Dans la fable<sup>3</sup> intitulée « Maître loup et la jolie Rim », l'appellation « Rim » veut dire en arabe une gazelle. Cette préférence pour un usage non familier de la langue maternelle dans les écrits des étudiants universitaires en FLE a son effet et sa sonorité dans le titre qui invite déjà le lecteur à s'interroger si Rim est un être humain ou animal ici. Nous avons pu également constater l'emploi de plusieurs périphrases à l'instar de cet énoncé « Notre belle se trouva seule avec son formateur. Ce dernier lui jeta un regard mêlé de vice et d'amour » qui soulève l'un des problèmes vécus par les étudiant(e)s dans les universités du monde entier, à savoir le harcèlement qui reste un phénomène marginal. Saisir cette opportunité pour en parler veut dire qu'à l'instar des grands fabulistes, rien n'échappe à ces étudiants qui veulent bien dénoncer certains comportements inadmissibles au sein de l'université.

Quant à l'emploi du pronom « on », nous avons relevé plusieurs vers qui en contiennent. Ainsi, dans la fable<sup>1</sup>, nous avons noté la présence de trois pronoms indéfinis « On a marre d'être sa délicieuse proie ; on pleure silencieusement nos enfants qu'on perd à chaque instant ! ». Dans la fable<sup>2</sup>, un seul pronom dans le dernier vers « Il ne faut jamais croire ce que l'on n'a pas pu voir », tandis que dans la fable<sup>4</sup>, nous avons relevé plusieurs pronoms « Les prix s'élevaient, on dirait de l'or, il s'agit. Face à cette fortune, comment le lion agit. Le lion disait : on est les plus riches aujourd'hui. C'est l'occasion d'en profiter et on doit fêter ». L'usage des

temps verbaux constituent généralement un critère fiable pour la compréhension du schéma narratif dans une fable. Mais cet enchaînement ne suit pas nécessairement un ordre de présentation standard avec une situation initiale à l'imparfait et les transformations au passé simple ou au présent de narration et un retour à l'imparfait dans une situation finale ou un présent de vérité générale pour la formulation de la morale. À titre d'exemple, dans la situation initiale de la fable<sup>1</sup>, nous avons bel et bien remarqué l'emploi fréquent de l'imparfait : avait, tenait, vivaient, disait et le recours au présent pour introduire la morale.

### **Conclusion**

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la mise en place d'un atelier d'écriture auprès des étudiants de 2<sup>ème</sup> année universitaire a été d'un grand intérêt. Lire pour mieux rédiger des fables issues du vécu des étudiants est le point de départ de cette recherche qui consiste à mettre en place une séquence didactique alternant entre lecture du genre, outils linguistiques, rédaction et réécriture pour éveiller leur plaisir d'écrire et développer leurs pratiques scripturales. Toutes les fables rédigées contiennent des récits qui sont narrativement cohérents et recèlent des séquences textuelles variées. Les morales sont en adéquation avec les thèmes abordés. La versification a été plus ou moins respectée : plusieurs formes de rimes ont été effacement adoptées et permettent d'attribuer une véritable allure de jeunes fabulistes à nos participants à la recherche.

Au terme de notre recherche, il convient d'en rappeler les traits essentiels. La démarche de réécriture des fables en pair, nous a donné des résultats probants : une prise de conscience de l'auto-évaluation chez les apprenants et un développement du regard réflexif des étudiants. Généralement, on l'a vu, les enseignants du français à l'université ne focalisent pas leur observation sur les processus

réductionnels des étudiants pour pouvoir comprendre leurs difficultés rencontrées à l'écrit. La mission de l'enseignant est alors de favoriser la mise en place de situations de production de textes ayant du sens pour ses apprenants car en transformant les modes d'apprentissage, nous arriverons sans doute à modifier leur rapport à l'écriture. Il convient également de proposer de nouvelles modalités d'écriture qui amènent les scripteurs à écrire efficacement et à développer leur plaisir d'écrire : écriture d'invention, écriture collaborative, préécriture, réécriture guidée, écriture extra-scolaire doté d'un vrai lecteur.

### **Références bibliographiques**

Delcambre, I & Lahanier-Reuter, D. (2010). « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, n° 18, p. 11-42 (dir.), 2012, *Pratiques*, n°153-154, « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ».

Dominique Lafontaine, « Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans », Donahue, C. (2010). « L'écrit disciplinaire et la disciplinarité. Poser les variables de l'intervention didactique », *Diptyque*, n° 18, p.11-42.

Jean-Pierre Jaffré, (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans Christine Barré - De Miniac, Catherine Brissaud et Marielle Rispail (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », p. 21-41.

Michel Millet. (1999). « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, p. 57-74.

MINIAC, Catherine BRISSAUDet Marielle RISPAIL (dir.), *La litéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 31.

Jean-Michel Privat. 2007) : « Présentation ». Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute, 9-15.