



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Etrangères
Filière de Français

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Académique**

Option: Didactique

**Le rôle de la révision interactive dans l'amélioration de la
production écrite des apprenants en classe de FLE**

**Cas des apprenants de la première année secondaire, Lycée
Elhadj Med Elmokrani, Tolga, Biskra.**

Sous la direction de:

Mme HAMEL Nawel

Présenté par:

Fardjallah Nesrine

Hamel Nawel	MAA	Mohamed Khidher Biskra	Rapporteur
Benazzouz Nadjiba	MCA	Mohamed Khidher Biskra	Président
Rezgui Mounira	MAA	Mohamed Khidher Biskra	Examineur

Année universitaire : 2019 – 2020

Dédicace

Au meilleur de ce que la vie ma donnée, mes parents

A mon mari, A ma belle-mère

A mes frères, Mohamed et Ali

Et mes chères sœurs, Amel, Sihem, Soundous, Samiha

A ma jumelle, Maria

A mes belles sœurs, Nadjat et Nesrine

A mes beaux frères

A ma belle-sœur Nour Rokaya

A tous mes neveux et mes nièces

A mes amies, Djoumana, khaoula, bouthaina, khaoula, Hadjer

A tous qui me connaissent et m'aiment

Je dédie ce modeste travail

Remerciements

Je tiens mes remerciements à mon dieu de m'avoir donné la santé, le courage et la volonté pour réaliser ce travail.

Je remercie ma directrice de recherche Madame HAMEL Nawal, qui a bien voulu m'encadrer et m'orienter vers la bonne voie, à fin d'enrichir ce travail de recherche.

Table des matières

Introduction générale	- 6 -
Partie 1 : <i>Fondements théoriques</i>	- 10 -
Chapitre 1 : <i>Production écrite, définition et champ</i>	- 11 -
Introduction.....	- 12 -
I.1. La conception de l'écrit.....	- 12 -
I.1.1 Qu'est-ce qu'écrire ?.....	- 12 -
I.1.2 Qu'est-ce que la production écrite ?	- 13 -
I.1.3 La compétence scripturale	- 14 -
I.2. La production écrite en classe de FLE	- 15 -
I.3. Les processus rédactionnel et stratégies d'écriture	- 16 -
I.3.1 La planification	- 17 -
I.3.2 La mise en texte	- 19 -
I.3.3 La révision	- 20 -
I.4. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	- 21 -
I.4.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	- 22 -
I.4.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales	- 26 -
Conclusion	- 28 -
Chapitre 2 : <i>La révision interactive, stratégie d'améliorer la production écrite</i>	- 29 -
Introduction.....	- 30 -
II.1. L'interaction et ses typologies.....	- 30 -
II.1.1 Interaction	- 30 -
II.1.2 Les types d'interaction.....	- 31 -
II.2. Les interactions en classe de FLE	- 35 -
II.3. La révision de texte	- 35 -
II.3.1 Définition	- 35 -
II.3.2 Modèle de révision.....	- 37 -
II.3.3 Les modifications lors de la révision	- 37 -
II.3.4 les étapes de la révision:	- 39 -
II.4. Révision interactive.....	- 40 -
Conclusion	- 42 -

Partie 2 : <i>Pratique</i>	- 43 -
Chapitre 1 : <i>L'expérimentation</i>	- 44 -
Introduction:.....	- 45 -
I.1. Description de l'expérimentation:.....	- 45 -
I.1.1 Terrain et public:.....	- 45 -
I.1.2 Description de la méthode :	- 45 -
I.1.3 Description de corpus :	- 46 -
I.2. Les résultats attendus :	- 46 -
Conclusion	- 48 -
Conclusion générale :.....	- 49 -
Bibliographie :	- 51 -

Introduction générale

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire, «*L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.*»¹. Dans l'environnement éducatif, tout le monde accorde que l'écriture est une tâche difficile à accomplir, puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences réalisées simultanément (des compétences linguistiques : Intégration des outils linguistiques (orthographe, syntaxe...), des compétences référentielles concernant les connaissances sur le thème traité, des compétences discursives en fonction de la situation de la communication, des compétences socioculturelles, qui font appel à plusieurs compétences cognitives telles que : la planification, la textualisation, et la révision ...).

Beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incompetents de générer un simple écrit, difficultés liées d'une part aux connaissances déclaratives (lexique et orthographe, morphosyntaxique), ainsi, les apprenants traduisent –mot à mot– de l'arabe vers le français. D'autre part, celles liées aux connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), par exemple, l'apprenant ne sait pas comment détecter ses erreurs, il ne révisé pas son brouillon, ce qui lui génère des difficultés au niveau de ses compétences à évaluer et à améliorer ses textes.

La difficulté dominante chez les apprenants de FLE (Français Langue Etrangère), c'est la rédaction de premier jet (le brouillon) et ils la considèrent comme le produit final de leurs textes, en effet, ils sautent toutes les phases du processus rédactionnel ; sans planifier, sans textualiser, sans réviser. Pour remédier à ces problèmes, il faut apprendre comment organiser le temps de la rédaction et à propos de la révision, Stéphane Wattier affirme que : «*il faut absolument garder du temps pour cette dernière étape, car elle est essentielle*»².

Donc, la révision permet «*la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées ; en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.)*»³, De surcroit, elle

¹ Joaquim DOLZ « *Production écrite et difficultés d'apprentissage* », http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb_dl=40 consulté le : 07/08/2020.

² STEPHANE WATTIER, *Production écrite DELF B2*, copyright 2017, PDF consulté le : 09/01/2020

³ DESCHENE Jules, *La compréhension de la production de textes*, les presses de l'université du Québec, Montréal, 1988, p 185.

permet à l'apprenant de détecter ses lacunes grâce à la relecture de son produit ensuite il fait la correction de ce dernier selon les règles de la production.

D'après Piolat, cité par Laurent Heurly, réviser c'est effectuer des changements à n'importe quel moment du processus d'écriture, il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème.

Depuis une vingtaine d'années, des recherches en didactique ont été centrées sur des démarches innovatrices, et des dispositifs qui pourraient faciliter l'apprentissage de l'écriture chez les élèves et ainsi leur permettre de réellement développer leurs compétences scripturales, se sont peu à peu tournées vers l'étude des pratiques collectives dans les classes, La phase de révision peut elle aussi se dérouler en collaboration. Dans ce contexte, elle serait par ailleurs susceptible d'améliorer les compétences en écriture des apprenants.

Dans notre présente étude, nous nous mettons l'accent sur la révision interactive et son apport sur l'amélioration de la production écrite. Elle implique un retour au texte, ce qu'il s'agit de repérage des erreurs syntaxique ou orthographiques et remédiation par les opérations essentielles en réécriture : ajout, suppression, remplacement, déplacement, reformulation. Plusieurs chercheurs montrent que la collaboration est très profitable sur des tâches de révision de texte. « *On entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres* »⁴

Ce type d'apprentissage est défini comme une stratégie d'apprentissage qui amène un petit groupe hétérogène d'apprenants à travailler ensemble vers un objectif commun. Autrement dit, ce groupe constitué d'apprenants des deux sexes, dont les compétences et les appartenances sociales sont diverses, dont les membres visent une production commune. Cette hétérogénéité vise à favoriser l'interactivité et à rendre les groupes aussi interactifs que possible, également à dynamiser les échanges entre les apprenants, ils s'engagent réciproquement dans des formes d'actions collectives.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur le rôle de la révision interactive ou collaborative, sur l'amélioration des compétences scripturale des apprenants lors de la production écrite et à la qualité des textes rédigés.

⁴ Laurent Filliettaz, Maria-Luisa schubauer-Leoui, Processus interactionnels et situations éducatives, de Boeck, p11.

Dans le cadre de cette recherche, notre problématique s'énoncera ainsi :

Quels est le rôle de la révision interactive sur l'amélioration des compétences scripturales des apprenants lors de la production écrite ?

Pour répondre à cette question, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- La révision interactive permettrait de mieux détecter et minimiser le taux des erreurs écrites;
- La révision interactive est plus efficace que la révision individuelle (échange interactionnelles et confronter les connaissances) ;
- Une source de motivation qui permettrait de créer des relations favorables entre les apprenants;
- La révision interactive permettrait l'acquisition de nouveaux savoirs grâce à l'investissement des efforts collectifs des membres de groupe.

Afin de mettre à l'épreuve de nos hypothèses, nous allons opter pour la méthode expérimentale, en s'appuyant sur la démarche analytique comparative, nous allons faire une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupe.

Le but de cette réflexion didactique sera prioritairement axé de démontrer l'efficacité de la révision interactive sur : la qualité des textes produits, l'engagement interactionnel des participants et l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Ce travail de recherche s'articulera autour de deux parties, la première partie se compose de deux chapitres théoriques et une deuxième partie d'un chapitre pratique consacrée à l'analyse et l'interprétation des données.

Le premier chapitre ayant comme un titre : « Production écrite, définition et champ », Dans ce chapitre, nous donnerons une petite définition des notions fondamentales de l'écrit et de la production écrite, nous parlerons également du processus rédactionnel et Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE. Quant au deuxième chapitre il porte le titre : « la révision interactive, stratégie d'améliorer la production écrite », où nous entamerons la définition de l'interaction et ses typologies, et sa place dans la classe de FLE. Nous nous attacherons aussi à présenter la notion de révision de texte, le modèle de révision, les modifications qui peuvent survenir lors de la révision et nous allons citer également les étapes de cette activité. Par la suite nous parlerons sur la stratégie de révision interactive.

La partie pratique, sera réservée à la description du protocole de recherche (l'établissement, la classe, les élèves, ...), la démarche quant au recueil des données et les étapes de l'expérimentation. Ce dernier chapitre a pour objectif la présentation du corpus et l'analyse des copies ainsi que la comparaison des résultats.

Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui inclut le bilan de notre recherche, dans laquelle nous répondrons à notre problématique et en confirmant ou infirmant nos hypothèses citées auparavant.

Partie 1 : *Fondements théoriques.*

Chapitre 1 : *Production écrite, définition et champ.*

CHAPITRE I : Production écrite, définition et champ.

Introduction

Selon Joaquim Dolz :

«L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues»⁵

L'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, est l'un des enjeux fondamentaux à l'école, afin d'atteindre la compétence scripturale, et puisque la production écrite est une activité complexe qui repose sur des savoirs et savoir-faire, les apprenants affrontent souvent avec des obstacles d'ordre varié.

Dans ce premier chapitre on identifiera l'écrit puis la production écrite, ensuite nous parlerons de la compétence scripturale et ses composantes, en passant par Les processus rédactionnel et stratégies d'écriture (la planification, la mise en texte, la révision) avant de mentionner la production écrite dans une séquence d'apprentissage.

Puis, nous aborderons les différentes difficultés qui empêchent les apprenants lors de l'opération scripturale (Difficultés liées aux connaissances déclaratives et procédurales).

I.1. La conception de l'écrit

I.1.1 Qu'est-ce qu'écrire ?

Au commencement, Le dictionnaire du français⁶ propose ainsi un nombre important de synonymes du terme écrire : consigner, noter, Représenter, indiquer, rédiger, orthographier par les moyens d'écriture, c'est simplement écrire correctement les mots et les signes d'une langue, selon l'usage établi, autrement dit, c'est écrire selon les règles de l'orthographe.

⁵ J. Dolz, et Simard.C *pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Les presses de l'université Laval. Québec.2009.

⁶ LAROUSSE *dictionnaire des synonymes*, paris, 2012 ,p271,p 272.

Selon le grand dictionnaire linguistique et science du langage : « *L'écrit désigne par opposition à l'oral une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »⁷

Donc, l'écrire c'est tracer une série de signes graphiques, produire une réalité langagière, une représentation qui délivre du sens, à partir d'une trace.

Jean-Pierre Cuq, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, avance que : « *Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre scripteur et un lecteur à la lettre qui franchit l'espace et le temps* »⁸.

A partir des définitions précédentes, on peut dire que l'acte d'écrire est un outil d'expression et de transformation d'un message sonore en un message graphique dans le but de le communiquer ou le conserver.

I.1.2 Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite a connu diverses définitions selon les chercheurs et les domaines dans lesquelles elle est inscrite. Voici la définition du dictionnaire de didactique des langues, il s'agit d' :

« *Une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* »⁹

La Production écrite est une activité mentale forte complexe, supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières, puis en outre, est considérée comme une capacité ou aptitude de produire des énoncés divers qui vise la construction de sens, ou transmettre une visée communicative. Au cours de cette démarche d'écriture, le rédacteur doit mobiliser ses connaissances, ses habiletés ainsi que ses stratégies de rédaction.

⁷ Jean Dubois. *Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage*. Paris, édition Larousse. (2002), p 164.

⁸ CUQ J-P, *Dictionnaire De La didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde*, hachette, Paris, (2003), p78 et79.

⁹ ROBERT Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p.76.

I.1.3 La compétence scripturale

Dabène (1991) définit la compétence scripturale « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire »¹⁰

C'est une compétence rédactionnel qui fait appel à nombreuses autres compétences (linguistique, référentielle, socio culturelle, cognitive, discursive).

Il existe cinq types de compétences :

I.1.3.1. Linguistique

« La maîtrise du code linguistique », Son tâche est de maîtriser les multiples systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques, et textuelles. Vise à aider la rédaction d'un message. « *Est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue* »¹¹

I.1.3.2. Référentielle

Elle concerne les connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations.

I.1.3.3. Socioculturelle

Cette composante consiste à connaître l'histoire culturelle et appropriation des normes sociales et normes d'interaction entre les individus .Bref, elle sensible aux normes sociales.

Pour le CECRL, « *À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s)* »¹².

I.1.3.4. Discursive

C'est la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication en lesquelles sont produites. « *Elle renvoie également à la maîtrise*

¹⁰ Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, (4),p15.

¹¹ Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, Didier, Paris, 2001, p.17.

¹² Ibid. p18.

du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie »¹³.

I.1.3.5. Cognitive

Composante qui met en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

On n'écrit pas sans matériaux. On a besoin d'un lexique spécifique au domaine référentiel qui va être traité, de règles orthographiques (D'usage ou grammaticales), d'outils syntaxiques (importance de l'ordre des mots, à l'intérieur du groupe fonctionnel, hiérarchisation des éléments d'information dans la phrase par le moyen de subordinations diverses, etc.)¹⁴

Robert Bouchard et Latifa Kadi affirment que les activités de production constituent le point de ressemblance des connaissances lexicales, syntaxiques, discursives. Voici les principales connaissances pour la rédaction :

- connaissance des genres discursifs.
- maîtrise des éléments de la textualité.
- anticiper sur les capacités de réception et d'interprétation du lecteur.
- connaissance des normes propres à la communication écrite.

I.2. La production écrite en classe de FLE

En didactique des langues étrangère, La production écrite est une activité a travers laquelle l'élève apprend a Produire de façon systématique et progressive des phrases de plus en plus complexes, des paragraphes de plus en plus riches et des textes de plus en plus cohérents .

C'est l'un des enjeux fondamentaux dans la classe, la maîtrise du langage écrit est devenue un élément indispensable, Inévitable à la réussite scolaire, vise à permettre à l'apprenant d'acquérir

¹³ Ibid.

¹⁴ Robert Bouchard et Latifa Kadi. *Le français dans le monde. Écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ?* / JANVIER 2012 p27.

la capacité de produire divers types de textes et de s'exprimer, et de répondre à des intentions communicative, l'exemple des apprenants timides; montre bien cela, qui aura l'opportunité de s'exprimer, en fait quand ils écrivent librement. « *L'apprentissage de l'écriture est un enjeu majeur de la scolarité des Enfants. Il est un élément déclencheur de la réussite scolaire. Il s'agit en fait d'un apprentissage qui est décisif pour le développement d'autres habiletés et apprentissages* »¹⁵, De surcroît, cette activité permet à l'enseignant de surveiller chaque élève et de contrôler plus étroitement les acquis de chacun entre d'eux.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite. « *L'objectif majeur des activités d'écriture à l'école primaire est de permettre à l'enfant d'acquérir l'aisance qui l'amènera progressivement à une écriture bien soignée, lisible et rapide.* »¹⁶

Il est donc clair que la production écrite est l'une des pratiques essentielles dans la classe, qui amène l'apprenant à exprimer librement ses idées et ses pensées pour communiquer.

Synoptiquement, la production écrite a pour objectif essentiel l'acquisition de la compétence de communication écrite, dans le cadre de l'application des principes et des objectifs de l'approche communicative et de l'approche par compétences.

I.3. Les processus rédactionnel et stratégies d'écriture

Il est apparu de plus en plus évident qu'écrire ne consistait pas en une activité unique, mais en une série d'activités ou d'étapes, en outre, le rédacteur doit considérer la tâche d'écriture comme un processus, Chacune des étapes lui permettra de se concentrer sur quelques éléments à la fois. Ce processus permet au rédacteur d'être plus efficace et plus performant.

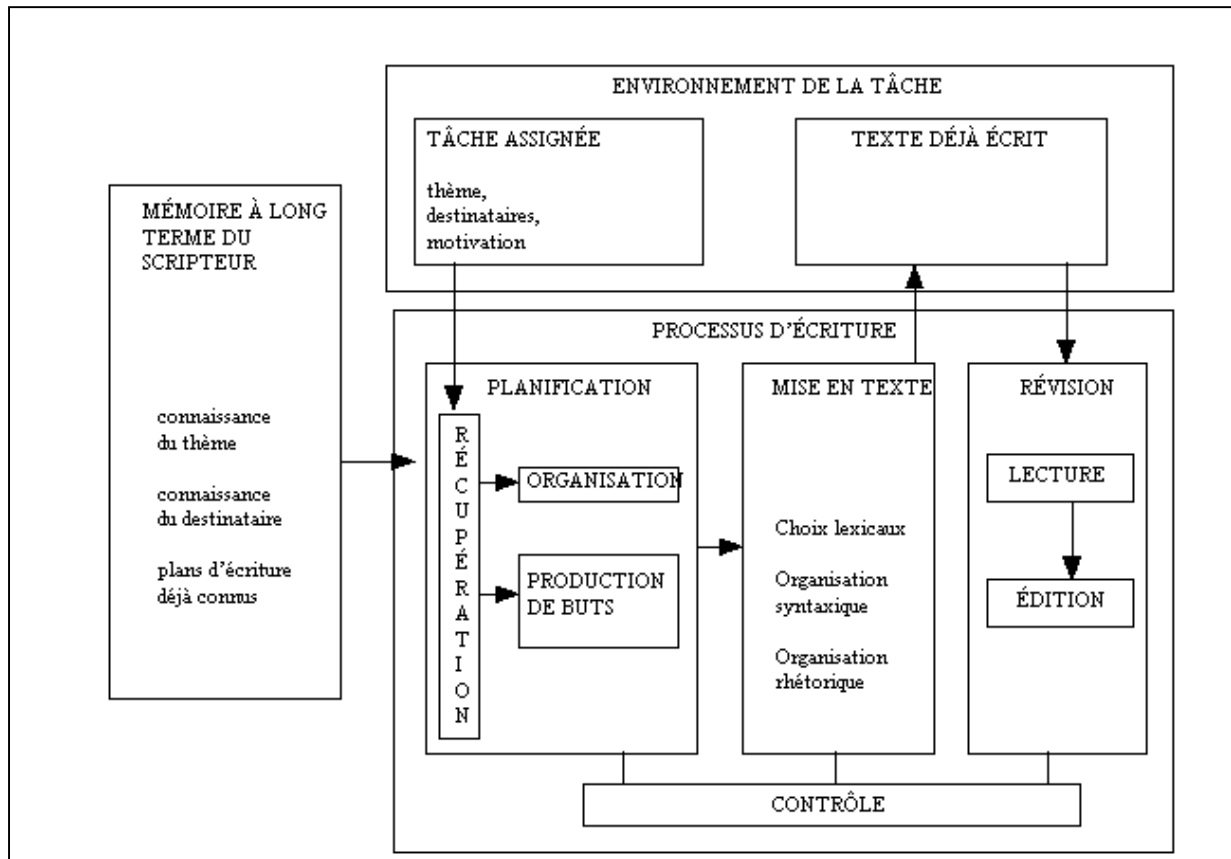
Pour compléter l'acte de produire un écrit, il faut suivre des étapes : planifier à la fois la tâche d'écriture et le texte; sélectionner les données; transformer ses idées en phrases en les inscrivant dans un parcours logique, et réviser le travail final pour s'assurer de sa qualité sur les plans sémantique et linguistique (Deschênes, 1988; Flower et Hayes, 1983).

Les processus d'écriture présentés dans les prochaines parties sont pris de « modèle » le plus célèbre est celui des processus cognitifs des productions textuelles élaboré par Hayes et Flower

¹⁵ Abderrahmane Toumi. *L'essentiel en didactique du français langue étrangère. Les activités d'écriture et de copie.* Mars 2016 p214.

¹⁶ Ibid.

(1980) basé sur la verbalisation des opérations mentales d'un scripteur, ils sont divisés en trois (la planification, la mise en texte, et enfin le processus de révision).



Le modèle de Hayes & Flower (1980)

I.3.1 La planification

S'appelle aussi « pré-écriture ». C'est la première étape du processus d'écriture « *cette notion de "planification" souvent été associée au fait de "faire un plan"* »¹⁷. Cette étape permet d'aller chercher l'information nécessaire dans la mémoire à long terme, (par exemple, des idées ou des connaissances relatives au sujet de la production écrite).

C'est-à-dire, la rédaction de notes sous forme de mots séparés, des phrase inachevées, c'est l'élaboration du projet d'écriture, la réflexion sur ce que l'on va écrire. Leur rôle est d'instaurer un plan de composition (contextualiser ; qui écrit ? à qui ?, définir les enjeux ; pour quoi écrire ? quel effet veut-on produire ?, choisir le discours ; descriptif, narratif, explicatif, argumentatif,

¹⁷ Emilie Ailhaud. *Etude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production*. Thèse de doctorat de l'université LUMIÈRE LYON 2. le 12 décembre 2016.p56.

injonctif..., hiérarchiser et organiser les informations ; on fait un plan d'écriture), Le rédacteur ici doit s'interroger sur le sujet de la communication, sur la nature et le but visé du texte à rédiger...

P.Collignon a dit à ce propos :

La planification consiste à dégager l'information essentielle à la situation qui est disponible dans la mémoire à long terme et à l'utiliser ensuite en rédigeant un plan sommaire. Cela implique que l'élève connaisse le thème d'écriture, l'interlocuteur cible, les contraintes de la tâche et les stratégies d'écriture qui sont à la disposition ¹⁸

La phase de planification se compose de trois sous processus, qui sont à seule fin d'instaurer un plan de composition, et établir des buts pour guider la mise en texte à partir des informations issues de la mémoire à long terme.

Selon Annie Piolat et Jean-yves Roussey :

I.3.1.1. Le sous-processus de conception

Permet de recouvrer en mémoire à long terme les informations pertinentes, organisées sous forme de chaînes associatives.

I.3.1.2. Le sous-processus de l'organisation

Permet à structurer les informations récupérées en un plan chronologique et/ou hiérarchique, d'ailleurs, les notes produites dans ce sous-processus, sont accompagnées de repères d'organisation tels des flèches ou d'indexations comme des numéros.

I.3.1.3. Le sous-processus de recadrage

Évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thèmes, destinataire, etc.).

Lors des phases de planification, le scripteur recourt à ces trois sous-processus corrélativement et de manière récurrente.

¹⁸ PETRUM Collignon inspecteur, *A propos de l'expression écrite par, informations pédagogiques* n°42- Septembre 1998.

I.3.2 La mise en texte

S'appelle aussi « textualisation ». C'est la deuxième étape du processus d'écriture. Suppose sur la sélection du vocabulaire, la mobilisation des règles de syntaxe et d'orthographe, la gestion de la cohérence du texte et de l'enchaînement logique des idées, c'est faire choix syntaxiques et lexicaux « *C'est à ce moment-là que le scripteur effectue des choix aux niveaux lexical, sémantique et syntaxique* »¹⁹.

Autrement dit, c'est la phase de rédaction à proprement parler, et l'élaboration d'un premier brouillon, Elle consiste à écrire le texte, dans l'intention de transcrire des représentations minutieusement préparées lors de la planification en représentation graphique, d'ailleurs, est le moment où le rédacteur transpose les idées retenues en phrases et en paragraphes, « *La mise en texte : c'est-à-dire la composition du texte, la transformation du contenu à écrire en mots et en phrases et sa transcription.* »²⁰

Cela suppose la mise en œuvre d'opérations de mise en texte particulières : les opérations de connexion, de cohésion et de modalisation, Chacune de ces opérations se concrétise dans le texte par la présence de certaines unités linguistiques²¹.

Pour le développement de la compétence textuelle, il faut également prendre en considération les unités linguistiques, en autre terme, les opérations de textualisation²² :

I.3.2.1. Les opérations de segmentation

Concerne les signes de ponctuation ; elle est opérée essentiellement par les signes de ponctuation qui assurent la segmentation de l'écrit en unités de sens.

I.3.2.2. Les opérations de connexion

Concerne les organisateurs textuels ; elle est censée d'écrire l'enchaînement et l'articulation des phrases et propositions elles-mêmes, elle est typiquement assurée par les connecteurs.

¹⁹ Emilie Ailhaud. *Etude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production*. Thèse de doctorat de l'université LUMIÈRE LYON 2.le 12 décembre 2016.page 56

²⁰ Claire Joubaire. *(Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre* Dossier de veille de l'IFÉ • n°123. Lyon. Mars2018 p 03.

²¹ Lizanne Lafontaine,Réal Bergeron,Ginette Plessis-Bélair. *L'articulation oral-écrit en classe*. Collection Éducation-intervention.2008.p54.

²² Francine Thyron. *L'écrit argumenté, questions d'apprentissage*. Peeters.1997.p70.

I.3.2.3. Les opérations de cohésion

Concerne les anaphores et les chaînes substitutives, Elle décrit la manière dont certains constituants des phrases ou des propositions sont utilisés pour assurer la continuité thématique des séquences textuelles²³.

I.3.2.4. Les opérations de modalisation

Qui précisent et organisent le rapport entre l'énonciateur et ce qu'est dit, elles permettent au scripteur d'apporter un jugement évaluatif et d'exprimer une évaluation sur le contenu, dans ce cas, ils utilisent des expressions du type : c'est évident, probablement, vraiment, peuvent aussi exprimer la norme, ils utilisent alors des expressions du type: il faut, on peut, etc.

I.3.3 La révision

S'appelle aussi « édition ». C'est la troisième étape du processus d'écriture. Généralement, la révision consiste à rédiger un texte d'une autre manière, améliorer un texte écrit par autrui ou reformuler une chose déjà écrite. Cuq, Jean-Pierre, annonce que « *le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte.* »²⁴

Étape au cours de laquelle le rédacteur retourne pour modifier, repérer et corriger les imperfections de son texte. « *Le scripteur tente d'améliorer sa façon d'énonciation, éventuellement ses idées ou l'organisation du texte et corrige les erreurs qu'il est capable de diagnostiquer* »²⁵.

Le guide du formateur, déclare que :

«*Le doute est une attitude positive en rédaction*»²⁶

La phase de révision est aussi subdivisée en deux sous-processus:

²³ Dominique Guy Brassart. *Connecteurs, organisateurs textuelle et connexité dans les textes argumentatifs écrits*. Recherche n°15.1991.p69.

²⁴ Cuq, Jean-Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français* », Paris, 2003.p.212.

²⁵ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-la-didactique-de-l-orale-et-de-l-ecrit-la-production-orale-et-ecrite-en-classe-de-fle.consulté> le 20/02/2020.

²⁶ Lise Ranger et Michèle Gatién. *Pour un style clair et simple*. Guide du formateur. Canada.1994. p11.

I.3.3.1. La lecture

Dans le premier cas, le scripteur effectue une lecture phrase par phrase, enclenche lui-même la lecture de compréhension de son texte. Pour détecter les manquements aux normes de la langue écrite, Et vérifier si les buts fixés sont atteints, ou s'il y a un écart entre le texte écrit et ce que le scripteur avait comme intention d'écriture (Hayes, 1996).

Tandis que, dans le deuxième cas, le scripteur passe de la lecture de compréhension du texte à une lecture évaluative, qui vise à identifier les problèmes de surface (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation), et les imprécisions sémantiques (incohérences).

I.3.3.2. La correction

Formalisé comme une partie de la révision, qui vise non seulement à la correction d'erreurs de langue, mais encore à détecter par des modifications aux problèmes trouvés dans un texte.

En somme, les deux sous-processus, la lecture et la correction, sont intimement liés, puisque la détection d'erreurs dans le texte actionnera nécessairement certaines corrections qui ont pour fonction l'évaluation du texte, et l'adéquation du plan de composition aux objectifs fixés lors la planification, en vue d'améliorer la production écrite et mènera le rédacteur à la réécriture²⁷, afin de mettre au propre le produit final.

I.4. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

L'apprentissage d'une langue étrangère passe obligatoirement par des moments de difficulté provoqués par des différents facteurs, En classe de (FLE), la production écrite est considérée comme la compétence la plus difficile à apprendre, , elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, beaucoup entre eux sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit, ils rencontrent plusieurs obstacles qui leurs empêchent à produire un texte efficace et cohérent, l'un de ces difficultés attachées aux connaissances déclaratives (lexique et

²⁷ Amélie Lavallé. *Améliorer la compétence en écriture des élèves du secondaire par groupes de révision rédactionnelle*. Université du Québec À TROIS-RIVIÈRES. Aout 2017.p19

orthographe, morphosyntaxique), et l'autre attachées aux connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), nous allons les voir ci-dessous.

I.4.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont tout d'abord enregistrées (encodées) sous forme de faits, Constituent les obstacles aux niveaux de savoir théorique, elles correspondent aux principes, définitions, règles, lois et relations propres à un domaine. Dans cette catégorie, On peut inclure les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles et référentielles.

I.4.1.1. Difficultés linguistique

Elle concerne la maîtrise de la langue (la morphosyntaxe, l'orthographe...), et particulièrement celle du lexique (le plan lexical) pose problème.

Ces difficultés concernant divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...).

Généralement, ces difficultés sont associées aux aspects suivants : le lexique, l'orthographe et la morphosyntaxe.

a) Le lexique

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue se rapporte à la variété et à la richesse des mots choisis. Qui se compose à d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.

En classe de langue étrangère, lors de la production d'un texte, l'apprenant éprouve des difficultés à élaborer son vocabulaire, cela est dû à plusieurs raisons ; d'une part, La pauvreté linguistique conduit l'apprenant à commettre des erreurs lexicales. D'autre part, il n'y a pas assez du répertoire de mots suffisamment étoffé. Autrement dit, il n'y a pas assez de mots qui ont de la valeur de la charge sémantique.

Les difficultés sur le plan de l'attention soutenue peuvent influencer sur la mémorisation des mots de vocabulaire, Les apprenants n'approprient pas les mots appris et ils restent dans un vocabulaire

passif à cause de manqué d'applications lexicales. Cela peut donc donner l'impression que l'apprenant a peu de vocabulaire.

Une Autre difficulté consiste à l'utilisation de la traduction du vocabulaire de la langue maternelle vers la langue étrangère.

b) L'orthographe

D'après le CECRL²⁸, Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante.

L'orthographe se définit comme l'ensemble des règles qui régissent la façon d'écrire dans une langue. Autrement dit, le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue. Elle sert à distinguer les formes correctes et les formes incorrectes dans une langue écrite.²⁹

L'orthographe se divise en deux catégories (l'orthographe lexicale et grammaticale), dont le premier concerne les règles de transcription écrite du mot, C'est l'étude d'écrire les mots, et leur usage dans la phrase ou dans le texte, et le deuxième indique graphiquement les éléments variables des mots, Elle concerne aussi les marques du pluriel et la conjugaison des verbes, plutôt, l'application des règles de grammaire, et les transformations du mot selon son usage : marque du genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel), conjugaison des verbes ...

L'orthographe française est truffée de pièges. L'une des plus grandes difficultés vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières... Le phonème /t/ peut se transcrire t (dans halte), tt (cette), th (théâtre) ; /k/ peut se transcrire c (climat), q(u) (coq, quitte), k (kilo), ck (stock), ch (chorale) ; par contraste, /r/ et /l/ présentent moins de variations (r et rr(curieux, irrégulier), l et ll (couleur, ville) ³⁰

²⁸ CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. De Conseil de l'Europe. Didier, 2005, p92

²⁹ Ghecham Laid. *L'expression écrite en FLE*. Mémoire master. Option: Littérature et enseignement du FLE. Université de Batna 2017/2018.p07.

³⁰ Michel FAYOL. *Les difficultés de l'orthographe*, p 02.

http://www2.cnrs.fr/sites/communique/fichier/les_difficultes_de_l_orthographe_fayol.pdf consulté le 25/02/2020.

Les apprenants trouvent plusieurs difficultés face à la rédaction des textes, Ils n'arrivent pas à orthographier correctement les mots et à construire des phrases correctes grammaticalement.

Ces difficultés sont associés a:

Des marques du nombre (singulier ou pluriel des noms, adjectifs ou verbes), c'est le cas de : les marques écrites du pluriel (-s pour les noms ou les adjectifs, -nt pour les verbes) et des pluriels muets.

Des déficits sur le plan de la mémoire de travail visuelle, Le manque d'attention relativement aux détails orthographiques particuliers des mots écrits entraînent des difficultés à se rappeler la forme des lettres ou le contour du mot, et des associations phonétiques, c'est-à-dire l'apprenant écrit comme il dit à l'oral, cela peut nuire la formation des représentations orthographiques du mot et à les écrire dans le bon sens. Par exemple, l'enfant pourra mémoriser que le mot pont s'écrit « pon », parce qu'il n'a pas fait attention au t final.

A titre d'exemple, les apprenants ne pouvaient pas faire la distinction entre la conjonction «et» et la forme conjuguée « est » du verbe « être ».

En plus de ce qui précède, les signes de ponctuation et majuscule et leurs usages.

c) La morphosyntaxe

Est définie dans le Petit Robert comme « *l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* ». Il convient de dire que la morphosyntaxe exprime l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé.

On distingue quatre niveaux de morphosyntaxe, des plus anciennes (lexicales) au plus récentes (positionnelles)³¹ :

- Lexical (racine des mots).
- Flexionnel (terminaison des mots).
- Contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé).

³¹ Christophe Parisse. *La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ?* Application au cas de la langue française .Hal.28 Jun 2010.p2.

- Positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

En classe de FLE, l'apprenant peut trouver des difficultés au niveau des formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Des difficultés au niveau de l'usage des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares, l'usage des verbes modaux (pouvoir, savoir, vouloir...), de plus, l'apprenant trouve des complexités au niveau de changement Les formes des verbes selon les modes, les aspects ou les temps et ces variations ont rapport avec le nombre, le genre et la personne (accord du verbe avec son sujet, accord singulier/pluriel, accord masculin/féminin), En effet, l'existence, en français, de plusieurs temps du passé dont l'imparfait et le passé composé (avec le passé simple) avec des valeurs et des emplois différents constituant un facteur de perplexité pour les apprenants de la langue étrangère.

I.4.1.2. Difficultés socioculturelles

C'est « *La connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.)* »³²

Difficulté de l'enseignement et l'apprentissage de production écrite en classe de FLE, représente dans Les traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée et de sa culture, que l'apprenant ne connaît pas. En ajoutant que ce type de difficultés se traite aux savoirs et savoir-faire d'ordres socioculturels. L'apprenant ne fait pas partie des connaissances antérieures de cette langue. De plus, ces difficultés attachées au manque de connaissance de la société et de la culture de la communauté qui parle une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde, L'apprenant doit tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication écrite car chaque langue à ses caractéristiques propres à elle.

³² *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, Evaluer.* De Conseil de l'Europe .p82.

I.4.1.3. Difficultés référentielles

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel.

Les apprenants n'arrivent pas à produire un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées, c'est à cause du désintérêt des apprenants, car n'ont rien à dire sur le sujet imposé, les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs connaissances et de leurs préoccupations.

Pratiquement, pendant la rédaction d'un texte, l'apprenant se doit relancer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour produire le contenu de son texte. De ce fait, on peut dire qu'au moment de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliteraient la mise en œuvre du processus rédactionnel.

I.4.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales concernent le savoir-faire, la réalisation concrète, et les procédures à suivre pour réaliser une action. Fréquemment, les apprenants peinent à utiliser les stratégies d'écriture (planifier, rédiger et réviser leurs textes), cette catégorie concerne les difficultés liées aux connaissances procédurales, en d'autres termes, la non maîtrise des processus rédactionnels.

I.4.2.1. La planification

C'est se construire une vue d'ensemble du texte (le but et le genre du texte, son destinataire, son contenu), il servira de fondement, de point de départ à la préparation de l'écrit.

En classe de FLE, l'apprenant ne consacre pas de temps à la planification, n'organise pas un plan, ou une liste des idées (manque de construction d'un plan), il préfère transcrire ses idées d'un seul jet, s'engage pleinement dans la production de son texte.

De même, certains apprenants sont incapables de faire la distinction entre les différents types d'écrits, de ce fait, l'apprenant n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il doit respecter le type de texte.

I.4.2.2. La mise en texte

C'est structurer l'ensemble du texte, une étape difficile, qui prend beaucoup de temps, La principale difficulté dans ce stade est l'incompréhension de la consigne de travail, l'apprenant doit respecter la consigne pour comprendre le sujet, sinon, le texte sera mal cadré. Au cours de cette phase, l'apprenant rencontre des obstacles: d'organiser les informations, d'assurer la liaison et la continuité entre les phrases, aussi de rédiger des phrases grammaticalement correctes, également, la difficulté de transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence), en bref, c'est le manque de techniques scripturales à rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. (Clarté du texte, problème d'introduction ou de conclusion), Ils ne pensent même pas à utiliser le brouillon et rédigent directement juste pour écrire et ne pas laisser une page vide.

I.4.2.3. La révision

C'est une étape de réglage et d'affinement des productions (corriger et améliorer les différentes productions), l'apprenant révise son texte en le réécrit, mais il trouve des obstacles qui entrave cette tâche.

« La complexité de l'activité révisioennelle des apprenants est doublement contrainte par la mobilisation de connaissances préalables au processus et par le niveau de développement des fonctions mentales impliquées. »³³

Dans cette phase, les difficultés de l'apprennent résident au niveau de ses capacités d'évaluer le texte déjà produit afin de révision, le réviseur est incapable à repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte, il ne s'intéresse pas à la cohérence, ou à la concordance avec le projet d'écriture et l'objectif de départ, et aussi à la restructuration des idées dans son contenu et dans sa forme.

³³ Aymen Hamdaoui. Pour un apprentissage actif de l'activité de révision de texte : cas d'étudiants de troisième année licence de français. Université Chadli Bendjedid El Tarf. Page257.

Conclusion

Dans une perspective didactique, l'enseignement/apprentissage de l'écrit est l'un des finalités fondamentales en classe de français langue étrangère, il s'agit principalement d'accompagner les apprenants à rédiger des textes dans différentes situations de communication, et de développer leurs compétences scripturales.

On s'aperçoit en effet que l'écrit est entièrement imbriqué dans la vie de l'individu, plutôt, dans la période de scolarisation de l'apprenant, Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication.

Chapitre 2 : *La révision interactive, stratégie d'améliorer la production écrite*

CHAPITRE II : La révision interactive, stratégie d'améliorer la production écrite

Introduction

Il n'existe aucun apprentissage sans méthodes, et en vue d'améliorer le travail en classe, en particulier les compétences rédactionnelles, plusieurs d'enseignants en langues étrangères cherchent des solutions et des orientations pour améliorer la production écrites de leurs apprenants. La révision interactive peut être une des solutions, c'est une nouvelle méthode pour la production écrite en FLE., car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, il favorise la circulation des connaissances.

Dans ce chapitre intitulé «la révision interactive, une stratégie d'améliorer la production écrite», d'abord, on va définir le concept de Interaction et ses typologies, ensuite, on va traiter l'interaction en classe de français langue étrangère, puis, on va expliquer la révision du texte, le modèle de révision, et les modifications qui peuvent survenir lors de cette activité, enfin nous parlerons de révision interactive.

II.1. L'interaction et ses typologies

II.1.1 Interaction

Étymologiquement parlant, « interaction » mot composé de "action" et du préfixe "inter", elle a fait sa première apparition dans la sociologie américaine dans la fin des années 1970, elle trouve son origine dans les recherches de l'école de Palo Alto et celle de G. Bateson et E. Hall et les ethno méthodologues comme Goffman et Gumperz, et seulement après une dizaine d'années en Europe.

« L'interaction » ou la « coaction », c'est d'abord un échange communicatif « *Peut-on appréhender l'interaction comme le lieu d'un simple échange d'information au regard des fonctions que le langage est amené à jouer dans la structuration du social* »³⁴, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange d'information, d'émotion ou d'énergie au sein d'un système, et qui nécessitent une présence des interlocuteurs, deux aux plus pour transmettre les messages entre eux, est aussi un processus d'influence mutuelle, des uns agissent

³⁴ Howard S. Becker, cité par Robert Vion, *La Communication verbale : analyse des interactions*, Hachette, Paris, 1992,18.

sur des autres, où les différents participants appelés « inter actants ». ORECCHIONI : « *tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des « inters actants » exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelles. Parler, c'est échange, c'est échange en échangeant »*³⁵

Une interaction, signifie une « rencontre », selon GOFFMAN, le fondateur de la linguistique interactionnelle, l'interaction est une mise en scène entre des interlocuteurs, il déclare que : « *par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donnée se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de «rencontre » pourrait convenir aussi. »*³⁶.

De plus, « *L'interaction véritable commence avec la rencontre »*³⁷, où la communication est un acte de dire et un acte d'écouter, qui considéré comme un facteur déterminant dans l'interaction, il est nécessaire d'écouter le locuteur pour donner une réponse soit explicite, soit implicite du sujet parlant, dans cette optique, DUBOIS souligne : « *La communication est l'échange verbal entre sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant ; et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou une réponse explicite ou implicite. »*³⁸

II.1.2 Les types d'interaction

II.1.2.1. Interaction non verbale

Une technique de communication, indique dans une conversation tous les échanges pour lesquels nous n'avons aucun recours à la parler, encore plus loin, « *Elle est utile pour compléter le message verbal et permet d'accentuer et de faciliter la compréhension de ce qui est dit »*³⁹ cela se fait par le silence, les mouvements des regards et du corps gestuelle, les mimiques ou les mouvements du visage, en outre, les larmes, les pleurs et les rires, l'usage des schémas et des tableaux, etc. A ce propos, Anne-Marie indique que l'interaction non-verbale est une « *"Geste*

35 ORECCHIONI, CK. *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*, ARMAND, COLIN, Paris, 1990, p.17.

36 Goffman cité in : Robert Vion, *la communication verbale*. Ed .Hachette 1992, Paris ; p145.

37 ORECCHIONI, CK. op.cit, ARMAND, COLIN, Paris, 1990p113.

38 DUBOIS, Jean .*Dictionnaire de linguistique*, Paris, libraire Larousse, 1973, p.96.

39 <https://scantout.com/communication-non-verbale/consulté> le 07/03/2020.

signifiant", "communication non-verbale", "expressions des émotions", "expressions des passions", "langage du corps", "sémiologie du geste", "signes du corps"... »⁴⁰

II.1.2.2. Interaction verbale

D'autres formes, dites verbales, désigne tous les échanges oraux entre deux plusieurs personnes, autrement dit, elle est un exercice de paroles qui implique un échange entre les participants ayant les influences les uns sur l'autres.

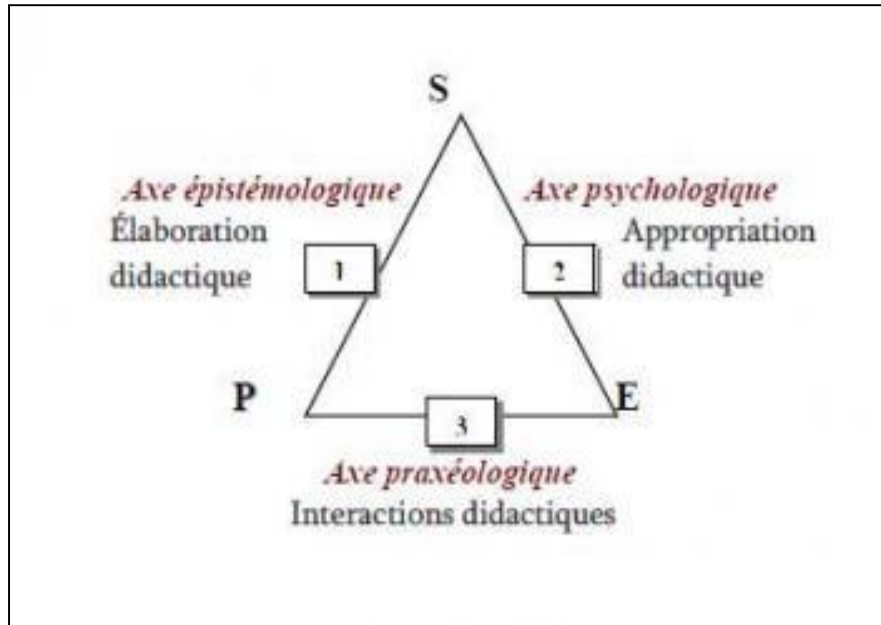
En effet, « *Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, mais une unité Interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant.* »⁴¹, c'est à l'aide des tours de parole que le thème abordé dans l'interaction sera développé.

En classe de FLE, l'interaction verbale se développe sous plusieurs formes, l'enseignant occupe une place magistrale, et joue le rôle "institutionnalisé" dominant, l'élève à son rôle d'apprenant, occupant une place de "dominé".

La didactique étudié les interactions entre les trois pôles de la situation d'enseignement et d'apprentissage à savoir : le professeur, le savoir, l'élève. Elle étudié donc les processus d'élaboration d'un savoir à connaître, sa transmission par le professeur, et son acquisition par les apprenants pour une discipline donnée. Le triangle didactique délimite les interactions entre les trois grands domaines d'investigation de la didactique :

⁴⁰ Anne-Marie Drouin-Hans, *La communication non verbale avant la lettre*. L'Harmattan. Paris.1995.p09.

⁴¹ BANGE, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier, 1992.p32.



Le triangle didactique (schéma) : les trois dimensions de la recherche didactique. Pascal Duplessis, 2008.

(1) Axe épistémologique

Processus d'enseigner (relation professeur-savoir), et un secteur de l'élaboration des savoirs enseignés. « Est largement reconnue pour désigner l'élaboration didactique des contenus d'enseignement »⁴².

(2) Axe psychologique

(Processus d'apprendre), « Sur cet axe Elève-Savoir se joue le processus de l'appropriation didactique »⁴³, perspective privilégiée à l'appropriation/ la construction / l'assimilation du savoir par l'apprenant, de ce fait, pour qu'il y ait appropriation, il faut qu'il y ait interaction.

(3) Axe praxéologique

Il s'agit ici de la relation qui s'établit entre le professeur et l'élève (processus former), cet axe privilégie à l'étude des conditions de l'intervention didactique, à travers les interactions enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant. « à ce titre, s'intéresse à la nature des relations que

⁴² Pascal Duplessis. *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? » 2007 .p 10.

⁴³ Ibid. p11.

l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant, le type de contrat didactique qui s'établit entre les deux types de partenaires. »⁴⁴.

a) Interaction enseignant/ apprenants

Dans l'interaction enseignant/ apprenants, l'acquisition du savoir dépend de l'enseignant et de l'apprenant et de leur interaction, d'une part, l'apprenant doit demander des informations sur les connaissances transmises et sur la compréhension des tâches attribuées par l'enseignant, d'autre part, l'enseignant doit organiser le travail de groupe pour favoriser les échanges, il est le responsable à la gestion de sa classe, il accompagne ses apprenants dans leurs apprentissage. Raccourcissement, est celui l'informateur, animateur, et l'évaluateur.

L.Dabène attribue au professeur trois fonctions :

Celle d'informateur (l'enseignant est celui qui connaît la langue enseignée, il transmet des savoirs sur l'objet à enseigner) celle d'animateur (le professeur est le responsable de la gestion de la leçon, c'est-à-dire qu'il doit : exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres de la classe, etc.) et celle d'évaluateur (il juge comme correctes ou incorrectes les productions orales de ses élèves).⁴⁵

b) Interaction apprenant / apprenant

Tandis que, l' (Interaction apprenant / apprenant) les apprenants vont apprendre par eux-mêmes au sein d'un groupe (exposés, scène théâtrale, débats...), Ils sont responsables de la construction de leurs connaissances, à l'aide de la participation aux échanges verbaux. Cela revient à développer les compétences de l'apprenant, à transmettre des informations de manière simple, à porter attention à l'autre, et à rendre l'apprenant plus motivé.

⁴⁴ Ibid. p 12.

⁴⁵ Dabène.L. «pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » étude de linguistique appliquée, no37, p109.

II.2. Les interactions en classe de FLE

Dans un bain didactique, l'interaction a une place importante dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, que l'on ne peut pas nier, elle s'agit de la relation ou la prise de parole entre les apprenants et leurs enseignants ou encore entre les apprenants eux-mêmes dans un contexte scolaire, ainsi elle est un moment convenable pour partager la pensée des autres, communiquer, expliquer les idées, transmettre des informations, , dans le but de développer les quatre compétences des apprenants (apprendre à écouter, à parler, à lire et à écrire), est souvent l'objectif affiché par les enseignants de Français langue étrangère FLE. Comme le précise Kramsch Claire « *ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenant* »⁴⁶ , L'apprenant compte sur les échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses collègues, la qualité des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage.

L'apprentissage est forcément interactif, La classe de langue étrangère est considéré comme un type d'interaction, est souvent l'unique lieu de pratique d'une langue, c'est le lieu de construction des connaissances nouvelles pour les apprenants, dans ce que Vygotsky appelle la « *zone proximale de développement* »⁴⁷ dans lequel l'apprentissage s'effectue par l'interaction, elle donne l'occasion de participer au point que « *Les interactions permettent de tirer le maximum de profil de la participation de chacun et de communication entre les élèves* »⁴⁸.

II.3. La révision de texte

II.3.1 Définition

La révision de texte fait partie du processus rédactionnel, c'est une activité de transformation et de revenir sur ce qu'on a écrit en cours ou à l'issue de l'écriture, consiste en une réécriture du

⁴⁶ KRAMSCH-Claire-interaction et discours dans la classe de langue. 1984. P.78.

⁴⁷ (Wertsch, 1985) Marc Souchon Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères actes du Xe colloque international" Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches Besançon septembre 1996 (p. 93)

⁴⁸ ABRAMI, Philippe. C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenillère, Montréal, 1996 p 158.

texte, une relecture et des corrections (effacer, insérer, faire de la place, recopier...), « *la fonction de cette opération est d'améliorer la qualité du texte produit* »⁴⁹

Pour Hayes et Flower, la révision est définie comme un sous-processus ou composante du processus rédactionnel, qui vise principalement à produire une amélioration du texte déjà écrit. « *De fait elle n'est pas limitée à la seule phase de linéarisation, mais s'exerce tout au long du processus : de l'élaboration des idées et à leur planification et à leur mise en mots.* »⁵⁰. Il est donc évident qu'il s'agit d'une activité qui couvre tout l'espace de travail rédactionnel.

Quant à MATSUHACHI A affirme que: « *une révision est un épisode au cours duquel le scripteur interrompt le mouvement de progression de son stylo vers l'avant et effectue une modification dans le texte préalablement écrit* »⁵¹.

« *La révision à apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité.* »⁵² Cette opération considérée comme phase de modification effective apportée à un texte, elle concerne trois aspects, d'abord, l'aspect communicationnel ; cela se fait en prêtant attention à la clarté, à la précision du contenu du message, ensuite, l'aspect textuel, par l'attention portée à l'organisation, à la cohérence et à la cohésion, enfin l'aspect linguistique, par vérification du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation, et de l'orthographe lexicale et grammaticale.

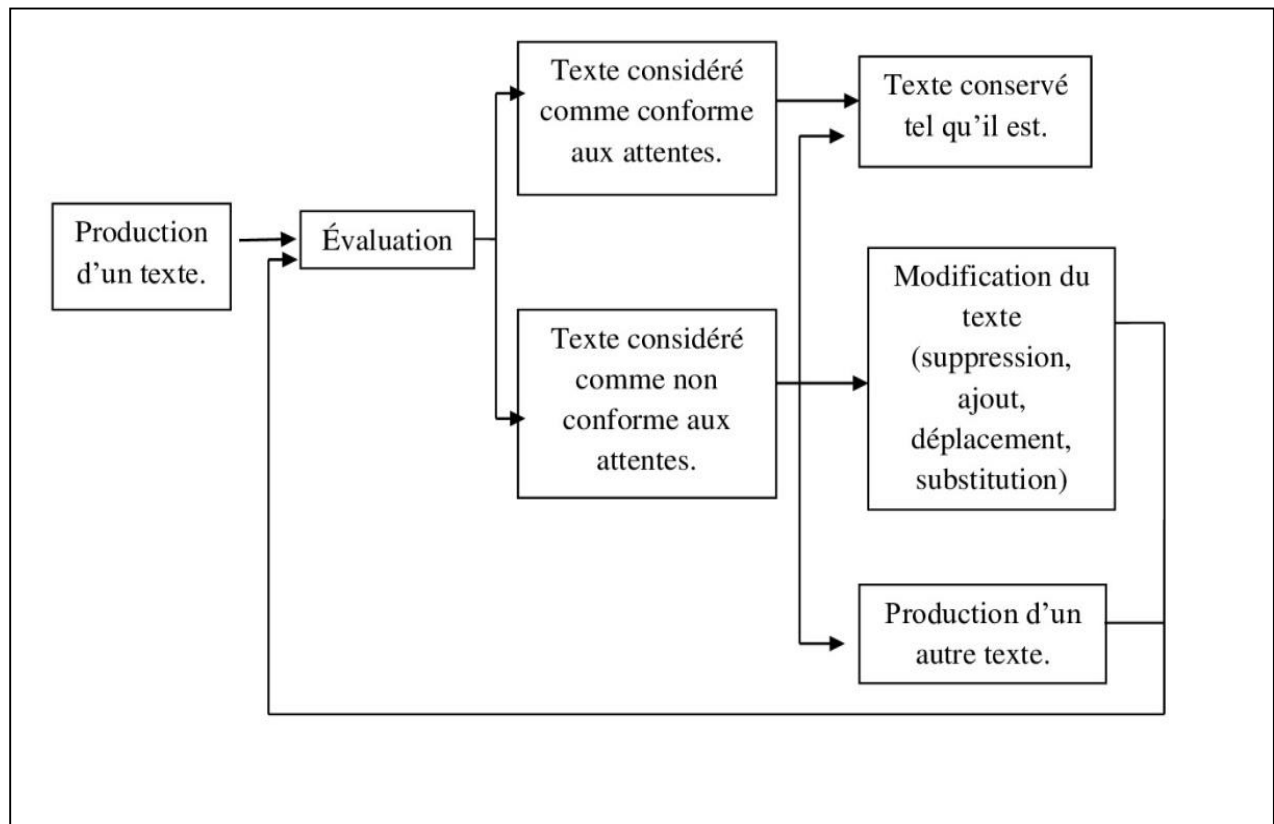
49 Réunis par Claudine Garcia-Deban, Michel Grandaty, Angeline Liva *Didactique de la lecture : regards croisés*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail l'IUFM 1994. p202.

50 Renée Honvault-Ducrocq, *l'orthographe en question*, collection Dyalang. Rouen. 2006. p176.

51 MATSUHACHI A, cité par HEURLY L, « *La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive* », In revue-langages, n° 164, Paris, 2006, p12.

52 DESCHÈNES A, *La compréhension et la production des textes*, 6 ème édition Presse de l'université de Québec, (1988). p 90.

II.3.2 Modèle de révision



Le modèle de Gilbert Turco (1994)⁵³

Dans cette modélisation de révision de G Turco, Il s'avère que l'« évaluation » considéré comme une composante fondamentale de la phase de révision, elle s'agit de détecter les écarts entre le texte et la norme, elle comprise aussi comme spécifiant les changements apportés par les scripteurs sur leurs texte ou sur les textes d'autrui, soit par la suppression, par l'ajout, par le déplacement, par remplacement ou substitution, qui destinée à prendre une décision qui conduit à conserver le texte tel qu'il est, ou à le modifier, ou bien à produire un autre texte.

II.3.3 Les modifications lors de la révision

D'après FABRE C, Il existe quatre opérations élémentaires où le scripteur peut procéder sur son écrit: l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

⁵³ Gilbert Turco, Sylvie Plane, Maurice Mas, *Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire*, Repères, Rennes 1994, p72.

II.3.3.1. L'ajout

Ou l'addition, qui concerne le bagage linguistique, consiste à ajouter un ou plusieurs éléments à un autre élément d'un énoncé, il aide à amplifier le champ sémantique du texte (accumulation, reformulation...), est considéré comme un indicateur d'amélioration, a ce propos FABRE C affirme que: « *La plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale, et nos résultats vont aussi dans ce sens. Cette modification se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes.* »⁵⁴

II.3.3.2. La suppression

C'est l'opposé de l'addition, « *supprimer, (effectuer une suppression ou un effacement) consiste à enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieure.* »⁵⁵ Cette opération consiste à éliminer les répétitions et à retrancher un ou plusieurs éléments à un autre élément d'un énoncé, à un groupe d'éléments d'un énoncé, et parfois à surmonter les difficultés linguistiques ou textuelles, sans les remplacer par d'autres.

II.3.3.3. Le déplacement

Cette opération combine entre le remplacement et la permutation autrement dit, c'est changer l'ordre des termes, FABRE C considère le déplacement comme « *le plus complexe que les autres modifications, implique non seulement, comme les autres, un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence), mais aussi un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique, et la recherche d'un effet* »⁵⁶

II.3.3.4. Le remplacement

C'est une tâche qui associe à la fois l'addition et la suppression, remplacer un élément par un autre, on dit aussi substituer un élément à un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. FABRE C le voit comme: «

⁵⁴ FABRE C, *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Cedi tel, L'atelier du texte, Grenoble(France), 2002. p 110.

⁵⁵ CLAUDINE FABRE-COLS, *réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2002, p109.

⁵⁶ Ibid. p133.

L'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent.»⁵⁷

II.3.4 les étapes de la révision:

Comme nous l'avons dit précédemment, la révision consiste en une relecture et des corrections, mais une seule relecture ne suffit pas, *«la révision d'un texte est progressive, qui demande plusieurs relectures, il est impossible de tout vérifier avec une seule lecture»⁵⁸*, réviser un texte nécessite d'examiner un grand nombre d'éléments, et pour bien repérer les problèmes, il faut relire avec un objectif précis, par exemple; on peut lire par niveaux : texte, phrase, mot, c'est une méthode de relecture en trois étapes.

Première relecture : texte

La première étape consiste à faire une lecture globale du texte, s'attacher au sens du texte pour mieux se faire comprendre, cette phase est pour but de :

- vérifier le sens global du texte, sa cohérence (sa logique).
- vérifier le sens et la correction de chaque phrase.
- vérifier la ponctuation ; Les trois grandes parties habituelles ; introduction, développement, conclusion, Les majuscules, les points et les virgules sont essentiels à la compréhension du texte.

Deuxième relecture : phrase

La deuxième étape donne l'occasion d'améliorer l'expression, et sa lisibilité, au cours de cette relecture, on pense d'enrichir le texte en variant les structures de phrases, de clarifier les idées et de vérifier la cohésion entre les phrases.

Troisième relecture : mot

Cette dernière relecture consiste à une lecture mot à mot. Il faudrait presque s'arrêter sur chaque mot. Il faut absolument vérifier :

- l'orthographe du mot.

⁵⁷ FABRE C, Op Cit, p191.

⁵⁸ STEPHANE WATIER , Production écrite DELF B2. <https://books.google.dz/books>.

- les accords sujet/verbe.
- les accords au sein du groupe nominal (ex : des enfants fatigués).
- les homophones. Utilisez les astuces pour différencier : a/à, on/ont, son/sont, et/est, sa/ça, ses/ces/c'est/s'est, ce/se...

II.4. Révision interactive

La révision interactive connaît une variation de terminologies, elle possède plusieurs appellations, d'aucuns l'appellent interactive, d'autres lui attribuent le nom de révision collaborative, tandis que certains l'appellent la révision avec les pairs ou groupe révisionnel.

Nombreuses sont les acceptions dont le concept de « révision interactive » a bénéficié, nous en retenons les plus représentatives à notre sens, de prime d'abord, l'explication de Crinon, et Marin, Cautela, qu'ils définissent comme « *une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision monogérée, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs* »⁵⁹, Cette stratégie consiste en une collaboration et en négociation collective, qui met les apprenants dans une situation interactive dans le but de résoudre les erreurs et détecter les imperfections mutuellement d'un texte déjà écrit.

Quant à Dalila Moussi, a considéré la révision interactive comme un dispositif didactique, qui permet une meilleure construction des savoirs, elle a dit à ce propos « *J'appelle « séance de révision interactive » des textes, le dispositif didactique créé pour la recherche qui consiste à grouper des élèves autour d'un même texte problématique afin de le réviser et le corriger* »⁶⁰, Lorsque les élèves collaborent, ils interagissent simultanément entre eux, c'est à dire qu'ils échangent, discutent et débattent en fonction de leurs idées et opinions.

D'après ce qui précède, on peut juger que la révision interactive est définie comme la réalisation de la tâche de révision en commun, qui est consolidé par l'échange entre les apprentis scripteurs ou interactants, de plus, elle « *est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux*

⁵⁹ Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. *Comprendre la révision collaborative: élaborer ou utiliser des critiques*. In J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Éd.), Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF) Institut de Linguistique Française. Paris 2008 p459.
« <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf> » Consulté (le 08/04/2020).

⁶⁰ Dalila Moussi, *Intérêts et enjeux d'une révision interactive des textes au cycle 3 : le rôle de l'enseignant* thèse de doctorat, université de Lille3 décembre 2013.p53 http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/01/051-071_R62_Moussi.pdf Consulté (le 08/04/2020).

autres et contribue à façonner la personnalité du groupe »⁶¹, les apprenants font un retour ensemble sur ce qu'ils viennent d'écrire, en une situation d'échange conjoint, et interagissent pour accomplir l'objectif fixé, qui est réviser un texte déjà écrit, et font circuler fréquemment les informations en communiquent et expliquent de nouvelles idées raisonnablement, chaque apprenant a ainsi la responsabilité de faire des efforts selon ses compétences pour atteindre le but collectif et d'aider les autres membres à faire de même, « Il est indéniable qu'une dynamique s'installe à partir de ces conflits et de ces négociations »⁶².

Une tâche commune, une réflexion est conduite sur la tâche commune proposée de manière à ce qu'elle soit réellement adaptée au travail en groupe, et qu'elle nécessite un apport de tous les membres, une telle tâche ne devrait pas permettre une juxtaposition de fonctionnements individuels.⁶³

L'apprenant soumis à la critique de ses pairs, il reçoit des notes, des remarques, des conseils et des suggestions de reformulation qui constituent un soutien direct à son activité: il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'a pas encore pu réaliser de manière autonome.

⁶¹ Document d'accompagnement du français, 2ème AM, p.24.

⁶² Laurent Filliettaz, Maria-Luisa Schubauer-Leoni. *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck. Paris. 2008. P61.

⁶³katia lehraus et céline buchs, Ibid. p160.

Conclusion

La révision interactive considérée comme le bon endroit pour interagir, elle permet aux apprenants de créer un climat d'interaction verbale et non verbale, qui aide à détecter et à corriger les erreurs, afin d'améliorer ensemble leurs textes précédemment écrits.

Donc, les apprenants sont invités à une co-réflexion et à une co-décision qui favorise la cohésion, l'échange et l'efficacité, en d'autres termes, cette stratégie prend en compte l'hétérogénéité des apprenants quant à leurs niveaux, comme à leurs idées proposées, qui se complètent pour former un produit cohérent, celui-ci dénotera la participation active et les efforts des apprenants, tout en respectant la spécificité de chacun.

Partie 2 : *Pratique*

Chapitre 1 : *L'expérimentation*

CHAPITRE I L'expérimentation

Introduction:

Le but ultime de l'enseignement / l'apprentissage du français langue étrangère au cycle secondaire est de rendre l'élève capable de produire des textes lisibles, corrects et compréhensibles à l'écrit comme à l'oral, et vise à améliorer ses compétences productives.

Après la forte propagation de la pandémie corona virus connu sous le nom (covid19), et après les mesures préventives prises par l'état telles que l'arrêt des cours pour les élèves, le confinement et la distanciation sociale, c'était impossible d'avoir un milieu adéquat pour mettre en évidence les résultats obtenus en appliquant notre approche expérimentale. Mais nous n'avons pas baissé les bras, nous avons fait des recherches sur cette méthode, tout en espérant que d'autres personnes l'ont fait (même si dans des domaines différents). Dans l'actuel chapitre nous présentons la méthodologie que nous aurions élaboré afin d'atteindre les objectifs généraux et spécifiques de cette recherche.

I.1. Description de l'expérimentation:

I.1.1 Terrain et public:

Notre travail aurait dû se dérouler dans une classe de Lycée Elhadj Med Elmokrani- Tolga, dans la wilaya de BISKRA, d'une autorisation remise par l'administration de notre département de français en coordination avec la direction de l'éducation de la wilaya de Biskra, pour assister à un cours de français dans une classe de première année secondaire. On a choisi cette école parce qu'elle contient une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants ce qui nous facilite la tâche et nous permettrait de travailler dans des bonnes conditions.

I.1.2 Description de la méthode :

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous aurions fait recours à la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre travail, parce qu'elle convient avec l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants, nous aurions effectué une enquête sur terrain sous forme d'une activité proposée aux élèves.

Nous aurions opté à cette méthode pour savoir si la révision en interaction est efficace en production écrite pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau rédactionnel.

I.1.3 Description de corpus :

Nous aurions proposé aux apprenants de cette classe une activité d'écriture de double tâche. Ils auraient appelés d'abord à réaliser une production écrite individuelle, et de leur proposer un sujet de type argumentatif, puis Nous nous serions divisées la classe en groupes, nous aurions remis à chaque groupe un texte d'un camarade, dont les copies des apprenants sont anonymes (sans nom), pour surmonter tout sentiment de ne pas le choisir, et leur aurions demandé de réviser en apportant les modifications et les corrections nécessaires, en revanche, nous aurions procédé à la collecte des productions écrites des élèves afin d'analyser celles réalisées individuellement puis celles du groupe.

I.2. Les résultats attendus :

Nous avons eu de la chance, nous avons trouvé une expérience similaire appliquée pour des élevés universitaires et qui font partie de l'institut de médecine(2004), « Jawaharlal Institute of Postgraduate Medical Education and Research, Pondicherry 605006, India », Département de Biochimie.

Où l'étude prend en considération que les futurs médecins en INDE suivent la quasi-totalité du programme de la biochimie sous forme des cours orale. Autre chose le conseil médicale de l'INDE recommande l'enseignement de la biochimie dans les 12 mois de la formation de graduation.

Avant dix ans, le programme s'étalait sur 18 mois, mais le conseil médical de l'INDE a réduit le volume horaire du programme pour qu'il soit terminé dans la durée recommandé (12 mois). Par conséquent, les étudiants n'ont pas de possibilité à : clarifier leur doute, renforcer les concepts, relire les problèmes cliniques, écouter leurs professeurs -en continue- pendant de nombreuses heures sans participation active, et d'autres difficultés concernant la communication avec leurs enseignants.

Plusieurs méthodes de révision ont été proposées pour résoudre ses lacunes. Cette étude estime que les discussions de groupe révisionnel (révision interactive) sont au centre de l'éducation médicale car l'apprentissage en interaction est plus efficace et contribue à la rétention à long terme. Dans cette étude l'effet de la discussion en petit groupe a été évalué et suivie par une présentation

comme un exercice de révision sur la compréhension du module (métabolisme des acides aminés). Aussi l'évaluation de cette méthode par les étudiants, et la comparaison par rapport au cours orale donnés à la faculté. Cette expérience a duré 15 jours.

Cette expérience consiste à divisé le groupe d'étudiants en sous-groupe de 11 à 12 élève, pour faire des travaux dirigés des modules étudié, les deux tiers des problèmes ont été abordé après la discussion pendant des présentations interactives animées par des professeurs où des étudiants.

Les élèves ont été évalué par un pris test et un poste test avec des questions à choix multiples immédiatement après la session. Les résultats de cette expérience montrent que la révision interactive a été efficace et aussi bénéfique pour toutes les catégories des élèves. La rétention des étudiants après 15 jours été presque complète. Tous les étudiants voulaient plus de telle session à l'avenir.

Une projection de cette méthode dans le domaine de FLE peut conduire aux mêmes résultats voire meilleur car le module métabolisme des acides aminés est une science figée qui manque de possibilité pour ajouter, enlever, où même modifier des idées, autrement dit, pas de créativité. Contrairement aux sciences exacte, les sciences humaines, dont le FLE ont en fait partie dans large possibilité pour ajouter, supprimer, modifier, reformuler, et même créer des idées nouvelles pour enrichir le contenu de texte.

Comme les circonstances de la pandémie Corona Virus, ne permettent pas de mettre à l'exécution cette méthode, c'est pour nous avons pensées a d'autres issue en utilisant une plateforme en ligne comme perspective pour notre étude.

Conclusion

Grâce à des recherches précédentes, et leurs résultats, nous avons conclu que la révision interactive est très bénéfique, permet aux apprenants à mieux détecter les erreurs, à les corriger et remettre les textes déjà écrit de meilleure qualité. Les textes réviser collectivement -en interaction- sont bien organiser, ponctués, structurées, sont plus cohérents par contre celles qui réalisées individuellement, ils sont mal structurées à cause de la pauvreté grammaticales et orthographiques, et le manque de stratégies de révision et de connecteurs logiques..., donc, la révision interactive contribue une amélioration au niveau rédactionnel des apprenants.

Conclusion générale :

En récapitulation, La production écrite est une activité omniprésente en classe de FLE, et l'une des pratiques fondamentale de la langue, se compose de savoir et savoir-faire, elle fait appel à un grand nombre de compétences (linguistique, référentielle, socioculturelle, cognitive, discursive), c'est pour cela que les apprenants éprouvent souvent des obstacles dans la rédaction et se trouvent face aux difficultés des connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), et déclaratives (lexique et orthographe, morphosyntaxique).

Dans la salle de classe, les apprenants sont plus motivés pour apprendre une langue, et l'esprit d'équipe est un facteur susceptible de donner envie aux apprenants d'apprendre, parce que l'interaction et l'échange au sein d'un groupe apportent une contribution exceptionnelle à la création d'une atmosphère de confiance et de solidarité menant à une véritable communication, Lorsqu'ils collaborent, les apprenants interagissent entre eux, c'est-à-dire qu'ils échangent, discutent et argumentent simultanément d'après leurs idées et leurs opinions.

Plusieurs chercheurs ont montré l'importance du processus de révision lors de la production écrite, c'est une phase qui est basée sur la détection et la correction, cette phase peut elle aussi se dérouler en collaboration. Dans ce contexte, elle serait par ailleurs susceptible d'améliorer les compétences en écriture des apprenants.

La révision interactive se définit globalement comme une activité d'apprentissage collaborative se déroule durant la phase de rédaction, c'est une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision individuelle, permet à l'apprenant de construire leurs propres connaissances. Autrement dit, elle consiste en une collaboration entre les apprenants et les met dans une situation interactive -des échanges verbaux- dans le but de trouver des solutions et résoudre les erreurs et détecter les imperfections d'un texte avec des pairs. beaucoup plus, elle donne aux apprenants la chance de lire le texte d'autrui, en agissant ensemble, et en acquérant une pensée collective, et de lui proposer des rétroactions.

Ce type d'enseignement met l'apprenant dans une situation de communication où il devient un élément actif, il doit agir, s'exprimer, discuter, se remettre en question et s'améliorer. En d'autres termes, la révision en interaction, participe au développement des compétences rédactionnelles des apprenants, en entrant dans une atmosphère pleine de communication, de solidarité, d'entraide.

Après avoir examiné plusieurs recherches similaires à notre thème, nous sommes venue à dire que cette outil pédagogique -la révision interactive- permet à l'apprenant d'exploiter ses connaissances et les échanger, les rectifier, les modifier et par la suite les graver dans son mémoire.

Enfin, nous pouvons dire que notre travail de recherche n'est pas un travail complet, il manque de développer dans des conditions de réalisation, Nous espérons que notre étude n'est qu'un point de départ à d'autres futures recherches.

Bibliographie :

Ouvrages théoriques :

1. ABRAMI, PHILIPPE. C. ET AL, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenillère, Montréal, 1996.
2. ANNE-MARIE DROUIN-HANS, *La communication non verbale avant la lettre*. L'Harmattan. Paris.1995.
3. BANGE, Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, paris, 1992.
4. CELINE THERIEN, GLORIA SMITH, *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline*, Canada, 1996.
5. CLAUDINE FABRE-COLS, *réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, France, 2002.
6. FABRE C, *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Cedi tel, L'atelier du texte, Grenoble(France), 2002.
7. HOWARD S. BECKER, cité par ROBERT VION, *La Communication verbale : analyse des interactions*, Hachette, Paris, 1992.
8. LAURENT FILLIETTAZ, MARIA-LUISA SCHUBAUER-LEONI, *Processus interactionnels et situations éducative*, De Boeck, Paris, 2008.
9. LE Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer*, Didier, Paris, 2001.
10. LISE RANGER ET MICHELE GATIEN, *Pour un style clair et simple, Guide du formateur*, Canada, 1994.
11. LIZANNE LAFONTAINE, REAL BERGERON, GINETTE PLESSIS-BELAIR, *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques*, Collection Éducation-intervention, canada, 2008.
12. ORECCHIONI, CK, *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand, Colin, Paris, 1990.
13. RENEE HONVAULT-DUCROCQ, *l'orthographe en question*, collection Dyalang, Rouen, 2006.
14. Robert Bouchard et Latifa Kadi. *Le français dans le monde. Écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ?*, clé international, paris, 2012.

Dictionnaires :

1. CUQ J-P, *Dictionnaire De La didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde*, hachette, Paris, 2003.
2. JEAN DUBOIS, *Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage*. Paris, édition Larousse, 2002.
3. LAROUSSE *dictionnaire des synonymes*, paris, 2012.
4. ROBERT JEAN PIERRE, *Dictionnaire de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris, 2008.

Revue et articles :

1. CLAIRE JOUBAIRE, *(Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre*, Dossier de veille de l'IFÉ • n°123. Lyon. Mars2018.
2. CLAUDINE GARCIA-DEBANC, MICHEL GRANDATY, ANGELINE LIVA, *Didactique de la lecture : regards croisés*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail l'IUFM 1994.
3. MATSUHACHI A, cité par HEURLY L, « La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive », In revue-langages, n° 164, Paris, 2006.
4. PASCAL DUPLESSIS, *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? » 2007.
5. PETRUM Collignon inspecteur, A propos de l'expression écrite par, informations pédagogiques n°42- Septembre 1998.

Mémoires et thèses :

1. Dalila Moussi, *Intérêts et enjeux d'une révision interactive des textes au cycle 3 : le rôle de l'enseignant* thèse de doctorat, université de Lille3 décembre 2013.
2. EMILIE AILHAUD, *Etude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production*, Thèse de doctorat de l'université LUMIÈRE LYON 2, le 12 décembre 2016.

Sitographie :

1. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-la-didactique-de-l-orale-et-de-l-ecrit-la-production-orale-et-ecrite-en-classe-de-fle>.consulté le 20/02/2020.

2. Michel FAYOL. *Les difficultés de l'orthographe*, http://www2.cnrs.fr/sites/communique/fichier/les_difficultes_de_l_orthographe_fayol,co nsulté le 25/02/2020.
3. STEPHANE WATIER, *Production écrite DELF B2*, <https://books.google.dz/books>.

Résumé :

La révision interactive, est une stratégie d'apprentissage, consiste en une rencontre entre les apprentis scripteurs, pour créer une bonne ambiance d'écriture, dans l'objectif principale est d'aider les élèves à réviser et à corriger les imperfections du texte écrit individuellement. La rétroaction verbale des pairs lors de la phase de révision permet généralement d'améliorer la qualité des textes entre le premier brouillon et la copie finale. Cette recherche a pour but de mettre en évidence l'efficacité de l'interaction en révision sur la qualité des textes reproduits.

Les mots clés : La révision interactive, production écrite, groupe révisionnel.

ملخص:

المراجعة التفاعلية، هي استراتيجية تعليمية، تعتمد على التقاء مجموعة من المتمدرسين، لخلق جو يساعد على الكتابة، وذلك لمساعدة الطلاب على مراجعة وتصحيح عيوب النص الذي كتب بشكل فردي. تعمل الملاحظات الشفاهية للزملاء أثناء المراجعة بشكل عام على تحسين جودة النص بين المسودة الأولى والنسخة النهائية. يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على تأثير المراجعة التفاعلية على جودة النصوص.

الكلمات المفتاحية: مراجعة تفاعلية، إنتاج كتابي، مجموعة المراجعة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر. بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) Fardjallah Nesrine présentant un mémoire de master

Option : Didactique Des Langues Et Cultures

Intitulé : Le rôle de la révision interactive dans l'amélioration de la production écrite des apprenants en classe de FLE, Cas des apprenants de la première année secondaire – Lycée Elhadj Med Elmokrani- Tolga-Biskra.

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

- Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;
- Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;
- L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)
- L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

Fardjallah