

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER – BISKRA**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
FILIERE DE FRANÇAIS  
Système LMD**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme  
de MASTER  
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**LA RÉVISION, MOYEN PRIVILÉGIÉ  
EN THÉORIE D'AMÉLIORATION  
DE LA PRODUCTION ÉCRITE  
Cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM du CEM  
Chadli Ahmed Sidi-Okba**

**Directeur de recherche :  
M. DAKHIA MOUNIR**

**Présenté par :  
BAGHDADI LAHCEN**

**Année Universitaire  
2012/2013**

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER – BISKRA**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
FILIERE DE FRANÇAIS**

**Systeme LMD**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme  
de MASTER  
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**LA RÉVISION, MOYEN PRIVILÉGIÉ  
EN THÉORIE D'AMÉLIORATION  
DE LA PRODUCTION ÉCRITE  
Cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM du CEM  
Chadli Ahmed Sidi-Okba**

**Directeur de recherche :  
M. DAKHIA MOUNIR**

**Présenté par :  
BAGHDADI LAHCEN**

**Année Universitaire  
2012/2013**

**AU NOM DE DIEU CLÉMENT ET MISÉRICORDIEUX**

# Remerciements

*Nous rendons grâce à dieu le tout puissant qui nous a cernés de l'âme de son aide à lui seul nous implorons l'aide et nous lui demandons santé, patience et volonté.*

*Nous remercions du profond de nos cœurs notre cher et honorable directeur de recherche Mr. DAKHLIA MOUNIR pour tout ce qu'il a fait pour nous, son aide, sa patience, ses conseils d'ami et de frère et surtout de ses encouragements.*

*Nous remercions tous les enseignants de la promotion sans exception surtout pour ceux qui ont fait de leurs mieux pour nous endosser durant les deux semestres, ainsi que pour nos camarades, étudiants de français LMD promotion 2012/2013.*

*Nos sincères reconnaissances à tous ceux qui nous ont donné de l'aide durant notre stage au CEM Chadli Ahmed en particulier, Mr. le directeur MOUIHI Mohamed qui nous a ouvert les portes de son établissement et à Mr. YAHIAOUI Abdallah et son groupe de l'atelier d'écriture qui nous a beaucoup aidé pour réaliser notre projet.*

*Merci à tous.*

*Lahcen*

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail en signe de respect et de l'âme à :*

- *Celui qui a donné confiance en moi-même et m'a appris comment avoir patience, à celui qui m'a entouré d'amour et de sûreté, à celui qui m'a éduqué et m'a orienté dans le droit chemin, à mon défunt cher père que son âme soit en paix,*
- *Celle qui m'a aidé depuis ma naissance, à ma fleur de cœur qui m'a bercé dans ses bras et a resté éveillé pour que je dorme, à celle qui m'a illuminé mon chemin par ses implorations dans ses prières à l'adorable mère dans l'univers qu'ALLAH la garde pour nous.*
- *Mon frère Hocine et sa femme et surtout mon petit père Tahar;*
- *Ma sœur Rabia et son mari et leurs enfants surtout Yakoub;*
- *Mon frère et neveux Belkhir qu'ALLAH garde de tout malheur ;*
- *L'âme qui a bercé mon âme dans son cœur et qui a choisi d'être à mes côtés pour le meilleur et pour le pire ma femme, mon accompagnante pour la vie Meriem ;*
- *Mes enfants Houssam, Issam et Moatez ;*
- *Mon directeur de recherche et ami Mr. Dakhia Mounir ;*
- *Celui qui m'a aidé durant la préparation de mon travail mon cher frère Otmane Zaki que dieu offre sa grâce ;*
- *Celle qui m'a aidé par ses conseils et m'a donné la force pour la continuité de mon cursus universitaire Fairouz ;*
- *Tous les amis : Salim, Med lamine, Jouda, Smail, Rachid, Brahim, Rebai, Naima et Dahha ;*
- *Toute la promotion de la langue française 2013.*

Lahcen

## TABLE DES MATIERES

### Introduction générale

#### CHAPITRE I : QU'EST CE QUE LA PRODUCTION ECRITE ?

##### Introduction

I-1- Vers une définition de la production écrite.....	12
I-2- La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques.....	13
I-3- Définition de l'écrit par rapport à l'oral.....	15
I-3-1- Sur le plan des ressources langagières.....	15
I-3-2- Sur le plan morphologique.....	16
I-3-3- Sur le plan de l'énonciation.....	16
I-3-4- Sur le plan de construction de sens.....	16
I-4- Définition des notions d'écriture, réécriture.....	17
I-5- définition des notions de révision et de contrôle.....	19

##### Conclusion.

#### CHAPITRE II: LA REVISION, UN SOUS PROCESSUS

##### REDACTIONNEL EN CLASSE DE FLE

##### Introduction

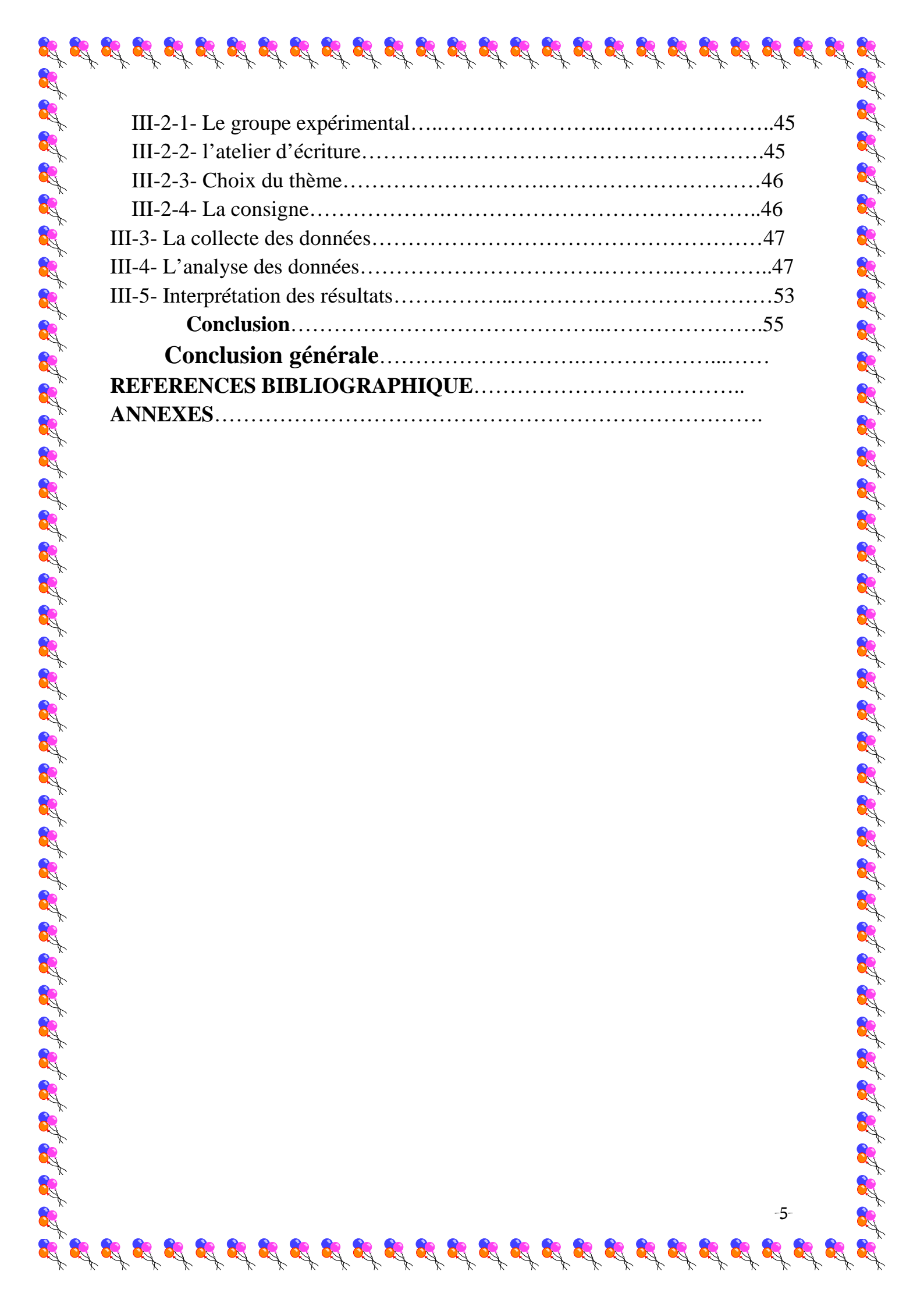
II-1- Les différents modèles de production écrite.....	23
II-1-1- Un modèle linéaire.....	23
II-1-2- Les modèles non linéaires.....	24
II-1-2-1- Le modèle de HAYES et FLOWER.....	24
II-1-2-2- Le Modèle de BEREITER et SCARDAMALIA.....	24
II-1-2-3- Le Modèle de DESCHÈNES.....	25
II-2- Le modèle de production de S. Moirand écrite en langue étrangère...	26
II-3- Les différentes conceptions et définitions de la révision.....	27
II-3-1- La révision comme modification effective apportée à un texte.....	28
II-3-2- La révision comme composante de processus d'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit.....	28
II-3-3- la révision comme composante du contrôle de la production écrite.....	28
II-4- Enseigner les processus d'écriture.....	29
II-5- La grille d'auto-évaluation : une aide à la relecture et à la révision...	38

##### Conclusion.

#### CHAPITRE III: PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS.

##### Introduction

III-1- Déroulement de l'expérimentation.....	44
III-2- Le terrain.....	45



III-2-1- Le groupe expérimental.....	45
III-2-2- l'atelier d'écriture.....	45
III-2-3- Choix du thème.....	46
III-2-4- La consigne.....	46
III-3- La collecte des données.....	47
III-4- L'analyse des données.....	47
III-5- Interprétation des résultats.....	53
<b>Conclusion</b> .....	55
<b>Conclusion générale</b> .....	
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE</b> .....	
<b>ANNEXES</b> .....	



# **Introduction générale**

## **INTRODUCTION**

Rédiger est un processus complexe, voire, amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche facilement saisissable. Elle nécessite scrupuleusement certaines données d'assistance/soutien et de suivie continus, soigneusement étudiés pour réussir la démarche. Elle est en réalité un art d'écriture, alliant savoir et performance auxquels, tout un chacun s'adonne dans le but de finaliser sa volonté et ses désirs. A savoir s'assurer à transmettre le message lucidement et minutieusement rédigé, tout en tenant compte du verbe à manier. Il ne s'agit point de fournir des efforts considérables, car dans bien des cas, de telles situations n'en méritent même pas cette référence. C'est plutôt le pré-requis qui en est le facteur encourageant. Ainsi défend le francophone Claude HAGEGE, auteur d'un ouvrage intitulé *Le français et les siècles* : « *ce que disent les mots, l'esprit s'y accoutume* »<sup>1</sup>.

La production écrite n'est pas uniquement une simple transcription, elle ne consiste non plus une juxtaposition de phrases bien produites. En somme, elle n'est pas une activité aussi simple que nous le pensions. Bien qu'elle demeure relativement complexe, son enseignement/apprentissage montre, sans nul doute que cette activité reste trop exigeante dans le contexte scolaire du FLE.

En réalité, la production écrite, quel que soit son cadre contextuel auquel on adhère, occupe une place importante dans le processus d'apprentissage du FLE. Les difficultés y sont importantes. Elles sont invraisemblablement surmontables, au cas où le niveau laisse à désirer ! Pour cela, s'impose le principe de la révision ainsi que celui de la maîtrise linguistique, environnement scolaire et/ou extrascolaire.

---

<sup>1</sup> HAGEGE, Claude, *le français et les siècles*, Odile jacob, 2005



C'est dans cette optique que l'on vient de choisir cet épineux sujet, et ce, à partir d'un constat réfléchi. Nonobstant les questions que l'on s'était posées pour assurer la réussite du processus d'écriture, on veillera scrupuleusement à ce que la démarche à entreprendre réponde conséquemment à nos aspirations attendues (apprenant/agents d'apprentissage). C'est ainsi que paraît le mode des activités scolaires, axé sur les réponses attendues lors des examens (devoirs-compositions- brevets...).

Nos apprenants valorisant l'évaluation notative optant pour les Q.C.M – méthode américaine malheureusement très mal utilisée – à leurs yeux, nécessitant moins d'efforts alors qu'ils n'en fournissent aucun effort pour produire, au moins une phrase ! Rendant leurs copies réservées à l'écriture vierge.

Dans notre travail de recherche, notre objectif consiste à savoir le rôle de la révision, avec comme animateur l'agent de coordination (ex : professeur/enseignant).

Il s'agit d'établir une stratégie adéquate durablement richissime pour aimer l'écriture, ayant pour devise : on ne perd rien d'essayer, voire d'écrire.

Cela nous incite à poser le questionnement suivant : pourquoi nos apprenants en 4 A.M, sont-ils incapables d'élaborer une production écrite digne de ce nom ? En ont-ils les moyens indispensables, capables de les aider à améliorer la qualité de leurs écrits ?

- Quel en serait l'impact sur les finalités et la destinée de cet objectif ?
- Y aurait-il d'autres moyens efficaces plus qu'ils en détiennent ?
- Quel est l'impact de la révision sur la bonne écriture ?

De cela nous allons reformuler la problématique suivante : comment la révision comme moyen privilégié améliore-t-elle la production écrite chez les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne ?

De cette problématique découlent deux hypothèses :

- Les apprenants écrivent sans engagement effectif, ils ne relisent pas ce qu'ils avaient déjà rédigé, lequel exigeant une relecture et une reformulation soigneusement arrêtées.
- Il n'y a donc pas de modèle d'enseignement de révision et de réécriture.

Notre choix du corpus s'est porté essentiellement sur les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM. L'analyse de leurs copies corrigées dans une première étape (au début de l'année scolaire) et les mêmes dans la seconde (A la fin de l'année scolaire).

Nous adoptons donc une méthode expérimentale où il est question de choix d'un groupe d'apprenants scolarisé, à partir du mois de novembre (le début de l'année scolaire) pour lequel le professeur opte pour un sujet soigneusement étudié. Ainsi, les apprenants seraient appelés à rédiger sans être armés de consignes (feuille de route) : c'est-à-dire se contenter uniquement de ce qu'ils possèdent. Avec leurs propres moyens, ils manqueraient probablement d'efficacité mais ils réagiraient euphoriquement à l'attente du professeur enseignant. (manquant de nourriture pourtant ne mourant pas). Finalement s'achèvera conséquemment la 1<sup>ère</sup> étape avec toutes les copies minutieusement corrigées et appréciées.

Dans la seconde, on s'efforcera à réaliser la même expérience avec le même groupe d'apprenants à la fin de l'année scolaire (mois de mars) , mais cela après avoir étudié et mis à leur disposition des correctifs indispensables, formulés à partir d'un diagnostic mesuré et adapté à leur niveau réel, loin de toutes considérations (souhaitées), car les attentes du professeur ne devraient en aucun cas être l'obstacle d'une telle démarche. Le devoir doit plaire et ne pas être trop ardu. L'atmosphère bienveillante et détendue créée en classe permet aux apprenants (surtout les talentueux) de s'épanouir et renforce la confiance en soi-même.

Dans une activité d'écriture, l'étude comparative des copies des apprenants devraient cheminer vers les conséquences de l'expérience entreprise, valorisant l'intrusion de la révision, comme facteur primordial dans le processus d'écriture.

Notre travail de recherche, donc, se compose de trois chapitres. Dans un premier temps, nous proposerons plusieurs définitions sur : la production écrite, l'écrit par rapport à l'oral, des notions d'écriture et réécriture, et enfin définition de révision et de contrôle.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les différents modèles de la production écrite, en prenant compte surtout sur **l'importance de la révision et son impact sur l'amélioration de l'écrit.**

Enfin, nous consacrerons le troisième chapitre au déroulement de l'expérimentation menée sur terrain et présenter à travers un atelier d'écriture composé d'un groupe d'apprenants les deux étapes citées précédemment, afin de recueillir les données et les analyser.

# CHAPITRE -I-

## Qu'est ce que la production écrite?

*« Écrire, c'est une façon de parler sans être interrompu »*

**Jules RENARD.**

**Introduction :**

Dans ce premier chapitre, nous aborderons la définition de la production écrite, la place de l'écrit dans quelques approches méthodologiques, la distinction entre l'écrit et l'oral sur tous les plans. Ainsi nous mettrons l'accent sur les notions d'écriture, réécriture et de révision et de contrôle.

**I-1- Vers une Définition de la Production Ecrite :**

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. À ce propos les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s). Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

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 qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. »

Selon Albert<sup>1</sup>, cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ;
- Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle ;
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

## **I-2 – La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques:**

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'élève à s'exprimer oralement et par écrit dans la langue de l'école.

Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire :

les inter-actants, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs d'enseignement.

Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens. La méthode

---

<sup>1</sup> ALBERT, Marie-Claude, *évaluer les productions écrites des apprenants*, Le français dans le monde, décembre 1998, pp60-61.

traditionnelle, la méthode audio orale (MAO), la méthode audio visuelle(MAV) et l'approche communicative, pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères.

Les unes donnent la primauté à l'oral. À titre d'exemple, les méthodes audio visuelle(MAV) (notamment celles de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> génération) accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme un code second, comme l'affirme G.Vigner<sup>2</sup> : « *l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral* ». Les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative, où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne S.Moirand dans *Situations d'écrit* : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit*». <sup>3</sup>

D'autres approches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues.

Mais d'abord, nous nous orienterons vers la production écrite en langue maternelle car c'est par l'intermédiaire des recherches sur celle-ci que les recherches de l'écrit en langue étrangère ont été élaborées. Dans ce premier travail liminaire nous tenterons également d'exposer une définition de l'écrit et quelques notions liées à ce mot.

---

<sup>2</sup> VIGNER G., *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982,p10.

<sup>3</sup> MOIRAND, S, *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979,p 09.



**I-3- Définition de l'écrit par rapport à l'oral :**

Si nous faisons le parcours sur les différentes définitions qui ont porté sur « l'écrit » nous remarquons, tout de suite, que les didacticiens le définissent toujours en l'opposant à l'oral, ce qui paraît clairement dans la définition qu'a donnée Piolat à l'acte d'apprendre à écrire en disant : « *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* »<sup>4</sup> dans le même sens Vygotsky dit que « *le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé* »<sup>5</sup>, du même Schneuwly définit l'écriture comme étant :« *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »<sup>6</sup>.

La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents que la langue utilise pour accomplir sa première et principale tâche qui est de communiquer. Donc le résultat l'activité d'écriture, selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde<sup>7</sup>, constitue une unité communicative dans la mesure où elle établit une relation entre le scripteur et le lecteur.

Définir l'écrit par opposition à l'oral nous mène à insister sur les différences entre ces derniers. J-P Simon<sup>8</sup>, a essayé de cerner l'ensemble des plans sur lesquels l'oral et l'écrit se diffèrent. Dans ce sens là, nous citons quelques points de différence entre l'oral et l'écrit :

**I-3-1- Sur le plan des ressources langagières :**

---

<sup>4</sup> PIOLAT, A, *L'écrit et l'oral comme système de production verbale*. Thèse de troisième cycle Université de Provence. 1982, p.159 consultée le :15/03/2013.

<sup>5</sup> VYGOTSKY, L S, *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales. 1985, p159,

<sup>6</sup> SCHNEUWLY, B, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988, p 45

<sup>7</sup> CUQ, JP, *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, 2003, CLE international.

<sup>8</sup> SIMON, J. P, *la didactique du français entre modélisation et concepts, collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit*, université stendhal, Grenoble ,1999.

À l'oral, le système phonétique français compte 36 phonèmes de base à partir desquels se forment tous les mots. Pour étudier ces phonèmes et leur fonctionnement la didactique va s'aider de la phonétique car il s'agit de faits phonétiques. A l'écrit, le système alphabétique français compte, de sa part, 26 graphèmes à partir desquels se constituent les mots français.

### **I-3-2- Sur le plan morphologique :**

Il n'y a pas plus facile que de montrer que le système écrit et celui oral sont complètement différents sur le plan morphologique, l'exemple suivant le prouve : Le pluriel dans le mot *tables* ne se marque pas à l'oral par contre il se marque à l'écrit.

### **I-3-3- Sur le plan de l'énonciation :**

À l'oral, les interlocuteurs sont co-présents, ils sont tous les deux impliqués dans l'acte de communication. Le contexte est commun pour chacun des deux, et le canal de communication et la parole qui est évanescence. À l'écrit les interlocuteurs sont loin l'un de l'autre, et donc le contexte est différent pour chacun d'eux. Le canal de communication est la « page » qui constitue en elle même un espace.

### **I-3-4- Sur le plan de construction du sens :**

À l'oral, la construction du sens se fait dans et par les interactions verbales alors qu'à l'écrit le scripteur se livre à lui seul quand il construit le sens.

Le code écrit et le code oral ont été considérés, longtemps de l'histoire, comme deux codes complètement différents l'un de l'autre, le premier fut considéré comme permettant la conservation des idées, le deuxième comme instantané et présidé par les lois de communication verbale d'où le vieil adage : « les paroles s'envolent, les écrits demeurent »

À notre époque, cette séparation qui semblait à un certain moment comme rigoureuse et stricte commence à s'affaiblir par l'éclatement des frontières entre

l'écrit et l'oral. L'avènement des méthodes audio-orales, audio-visuelles et structuro-globales audio-visuelles a donné la priorité à l'oral, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, dont l'objectif majeur demeure l'enseignement de la langue en tant qu'outil de communication et cette valorisation (de l'oral par rapport à l'écrit) a installé une certaine confusion dans l'esprit des enseignants qui ont assimilé priorité à primauté. Or il ne s'agissait que d'une priorité méthodologique. On a toujours commencé par apprendre l'oral pour viser la maîtrise de l'écrit.

Il faut signaler, par ailleurs, que le développement très rapides des moyens de communications (TV, téléphone mobile, fax, internet...) a compliqué d'avantage les choses pour toute tentative de séparation entre l'oral et l'écrit de la part des chercheurs. Dans la vie quotidienne on envoie des SMS, MMS, courriel...dans un code qui fera dresser les cheveux des grammairiens puristes.

#### **I-4- Définition des notions d'écriture, réécriture :**

Faire écrire les élèves n'est pas, du tout, une tâche simple pour les enseignants. La simple correction des copies d'examen du français montre clairement le comportement des apprenants vis-à-vis de l'activité d'écriture (un nombre important d'élèves évite de faire la production écrite des examens). Ce comportement peut nous donner une idée sur la difficulté voire l'impossibilité d'effectuer une activité de réécriture. Avant de chercher l'explication de ce comportement, définissons d'abord les termes d'écriture et de réécriture.

L'écriture, selon Yves Reuter, est « *une pratique sociale, historiquement construite, indiquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné* »<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> REUTER, Y, *enseigner et apprendre à écrire*, , ESF, Paris, 2002, p. 58

Pour sa part le dictionnaire de la didactique du FLE/S<sup>10</sup> définit l'action d'écriture comme une activité langagière qui est finalisée par un écrit, ce dernier est la manifestation particulière du langage qui se caractérise par le fait de laisser, sur un support, une trace graphique qui matérialise la langue et susceptible d'être lue.

En fait, le terme de réécriture n'a pas été objet de conflits entre les chercheurs. Les différentes définitions qui ont porté sur ce terme vont dans la même perspective. Elles le définissent comme un retour sur le texte, soit pour le modifier ou bien pour le changer complètement. Cette activité est en relation avec celles de « révision » et de « contrôle ». Les définitions suivantes illustrent ce que nous avons dit :

Le dictionnaire de la didactique de FLE/S définit la réécriture comme un objectif et un outil d'enseignement, c'est le fait d'écrire à nouveau ou à son résultat afin de modifier ou pour la refonte de tout le texte. Elle vient suite à une lecture révision qui résulte à des dissonances entre le projet textuel et le texte déjà produit.

Yves Reuter va dans la même perspective en disant que « *écrire c'est réécrire, c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc.* »<sup>11</sup>.

Pour sa part, Daniel Bessonnat<sup>12</sup> définit le terme de « réécrire » selon différentes approches. Dans l'une de ces approches, il le confronte à ceux de « correction », « révision », « reformulation ». Pour lui, si la *correction* consiste à confronter un texte à une norme et s'opère au niveau phrastique et si la *révision* se considère comme la 3<sup>ème</sup> et la dernière étape du modèle canonique des processus rédactionnels après la planification et la textualisation et si la *reformulation* implique un lien d'équivalence entre la version source et la version cible la *réécriture* vise l'amélioration de ce qui est déjà écrit, elle

---

<sup>10</sup> CUQ, J.P. Op.cit.

<sup>11</sup> REUTER, Y. Op.cit, p. 170

<sup>12</sup> BESSONNAT, D, *deux ou trois choses que je sais de la réécriture*, dans Pratiques 2000, p105-106.

s'opère au niveau du texte et donc elle est d'ordre intra langagier, elle fait appel à des savoirs faire car elle concerne les processus rédactionnels. Il définit aussi la réécriture comme un nœud de tensions entre :

1- « Le déjà-là écrit et l'autre à écrire » : le 1<sup>er</sup> jet est un objet de fascination pour le scripteur, il n'ose pas changer ce qu'il a eu tant du mal à produire ;

2- « Le projet d'écriture rêvé et l'état du texte réalisé » : le projet d'écriture renvoie à la planification, mais si le plan est trop rigide, il risque de bloquer la réécriture ;

3- « Le court terme et le long terme »: réécrire à court terme peut conserver le projet d'écriture sans faire attention aux promesses contenues dans le texte. Réécrire à long terme peut distancier le projet et mieux appréhender le texte ;

4- « Le besoin d'étayage et le besoin d'autonomie » : la réécriture suppose interaction avec maître qui par sa lecture critique peut lancer une réécriture, mais l'existence de l'autre peut constituer un frein pour le scripteur ;

5- Le tout et la partie : il faut choisir entre une réécriture ciblée qui ne touche qu'un seul aspect du texte et une réécriture globale qui s'attaque à l'ensemble.

D'après les définitions précédentes, l'activité de réécriture est une activité qui suppose d'autres activités telles que : la révision, le contrôle,... dans ce qui va suivre, nous allons tenter de définir chacun de ces termes.

### **I-5- Définition des notions de révision et de contrôle :**

Longtemps, les études sur la production écrite se sont intéressées au produit final, résultat du processus rédactionnel. Cependant différentes méthodes d'analyse concernant le processus rédactionnel, en lui-même, sont apparues et ont donné naissance à de nouveaux concepts que la didactique de l'écrit nous offre et qui peuvent nous servir de moyens, d'outils, de modèles sur lesquels nous pouvons compter dans nos recherches. Nous allons développer quelques uns de ces concepts:

L'étude du processus de la production d'un écrit vise à étudier les comportements que montre un scripteur vis-à-vis de son texte depuis le premier

jet et jusqu' au produit final. Des notions telles que « révision » et « contrôle » font donc partie de ces études. Ces deux notions sont des opérations qui mènent d'une des manières suivantes à la réécriture d'un texte par :

- **L'addition (l'ajout) des éléments ;**
- **La suppression d'éléments ;**
- **Le remplacement d'un élément par un autre ;**
- **Le déplacement d'un élément.**

Daniel Bessonnat définit la révision comme la troisième et la dernière étape du processus rédactionnel après la planification et la textualisation. Elle comporte, selon lui, deux phases : la relecture et la mise au point.

La relecture commence généralement par la vérification de l'adéquation du texte aux buts poursuivis et se termine par la détection de ce qui ne va pas. La mise au point, tout comme sa précédente, comporte chacune de la correction et la réécriture.

Cette perspective montre d'une manière bien claire que la réécriture est une opération qui présuppose la révision mais cette dernière n'implique pas obligatoirement la réécriture. La révision est une opération, toujours selon Bessonnat, qui peut intervenir à n'importe quel moment du processus rédactionnel, selon lui, plus on planifie au début de l'écriture d'un texte moins on le révise ; par contre moins on planifie au début plus on révise et plus on révise moins on est capable d'écrire un texte.

### **Conclusion :**

En définitive, nous pouvons conclure de ce premier chapitre que nous avons fait le tour, de la place de l'écrit dans les différentes méthodologies et son rapport avec l'oral ainsi que des notions sur l'écriture et la réécriture. Ces deux notions clés que nous aborderons dans le deuxième chapitre.

# CHAPITRE -II-

## la révision, un sous processus rédactionnel

*« Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie »*

Kurt Lewin.



**Introduction :**

Après avoir vu dans le premier chapitre, la place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE et la définition de quelques notions qui ont une relation avec la production écrite, nous consacrerons ce deuxième chapitre aux différents modèles de la production écrite, suivant les modèles : HAYES et FLOWER, BEREITER et SCARDAMALIA, et DESCHÈNES, afin de pouvoir mettre en évidence l'effet de ses modèles non linéaires sur la production écrite chez les apprenants de FLE et de prouver que le modèle linéaire utilisé par Rohmer (1965)<sup>1</sup>, qui négligeait la révision, car le scripteur doit respecter les trois étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture, en prenant compte à une présentation détaillée sur la révision qui a un rôle important surtout dans l'amélioration des productions écrites des élèves,

**II-1 – Les différents modèles de production écrite:**

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite.

Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

**II-1-1 – Un modèle linéaire :**

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer(1965). Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la pré écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond.

---

<sup>1</sup> Cité par CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, *La production écrite*, ed. CLE international. Paris. 1999,p 26

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qu'est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

**II-1-2 – Les modèles non linéaires :**

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

**II-1-2-1 – Le modèle de Hayes et Flower :**

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives. Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes<sup>2</sup> :

1- le contexte de la tâche.

2- la mémoire à long terme du scripteur.

3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

**II-1-2-2 – Le modèle de Bereiter et Scardamalia :**

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond.

La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* »<sup>3</sup>. Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

---

<sup>2</sup> Cité par CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, Op,cit. p 27

<sup>3</sup> Ibid p 29

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « *connaissances-transformation* »<sup>4</sup>. Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis

### **II-1-2-3 – Le modèle de Deschènes :**

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

1. la tâche à accomplir.
2. l'environnement physique.
3. le texte lui-même.
4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
5. les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante selon Deschènes. Elle aussi englobe deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques. Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc..

Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation.

---

<sup>4</sup> Cité par CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, Op,cit. p 29

2. la construction de la signification.
3. la linéarisation.
4. la rédaction-édition.
5. la révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

## **II-2 – Le modèle de production de S. Moirand en langue étrangère:**

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* »<sup>5</sup> va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite.

D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans *Situations d'écrit*. Sophie Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b – Les relations scripteur / lecteur(s).
- c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.

---

<sup>5</sup> MOIRAND, S, *enseigner une langue étrangère*, édition hachette, Paris, 1979, p 15

d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

### **II-3-Les différentes conceptions et définitions de la révision :**

Depuis la publication du modèle de Hayes et Flower (1980) dans lequel le processus d'écriture de textes est constitué de quatre macro- processus : planification, la mise en texte, révision et contrôle, ce modèle a déclenché toute une série de recherches sur la révision. Cependant, ces recherches semblent ne pas avoir permis d'aboutir à un réel progrès : celui de la définition même de ce que signifie le mot « révision » et que la question « que signifie réviser un texte ? » n'est donc toujours pas réglée.

La révision est considérée, soit comme un sou-processus du processus de rédaction comme nous avons cité précédemment, soit « *comme un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus* »<sup>6</sup> chez Roussey et Piolat, nous commencerons par présenter les principales conceptions et définitions de la révision, les méthodes utilisées pour l'étudier et enfin nous présenterons les sous-processus impliqués dans la révision.

Définir le concept « révision » n'est pas une tâche facile, ce dernier se diffère d'un chercheur à l'autre et d'un modèle à l'autre voire même à la traduction du mot « révision » de l'anglais vers le français.

En anglais, trois termes sont utilisés : « revision », « revising » et reviewing ». par contre, le mot révision est employé généralement pour faire référence au processus qui consiste à réexaminer de manière systématique un texte dans le

---

<sup>6</sup> ROUSSEY, J.Y, PIOLAT, A, *la révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, in Psychologie française, 2005 p50.

but de l'améliorer. De cela un examen en psychologie cognitive fait apparaître trois conceptions principales de la révision.

### **II-3-1- La révision comme modification effective apportée à un texte :**

Pour certains chercheurs, la révision désigne le retour sur le texte qui aboutit à une modification effective de ce dernier. Cette conception chez Scardamalia et Bereiter sur le mot « révision » fait référence à quelque chose qui se produit sur un texte et on trouve que cette conception est accentuée chez d'autres chercheurs.

De toute évidence, pour tous ces auteurs, le mot révision est utilisé pour désigner l'apport d'une modification à un texte déjà écrit.

### **II-3-2- La révision comme composante du processus d'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit :**

Pour Hayes et Flower (1980, 1986), la révision est un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte.

Plus récemment, d'autres chercheurs, comme Chéssut et Alamargot, définissent la révision au même titre que la planification ou que la formulation, comme une composante rédactionnelle. Selon eux, « Réviser consiste à évaluer ses écrits à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés »<sup>7</sup>.

### **II-3-3- La révision comme composante du contrôle de la production écrite :**

---

<sup>7</sup> CHESUET.D, ALAMARGOT.D, *analyse en temps réel des activités oculaire et graphomotrice du scripteur : intérêt du dispositif « eye and pen »*, 2005. p 499.

Pour Hayes (1996), la révision ne doit plus être considérée comme un processus de base du processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but - améliorer un texte -.

De manière similaire, d'autres chercheurs comme Roussey et Piolat considèrent que la révision est l'une des composantes du contrôle de la production écrite, elle peut remplir différentes rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux.

Pour ces auteurs, elle est définie comme un processus qui assure plusieurs fonctions parmi lesquelles : la vérification et l'amélioration du produit fini, la supervision des autres processus et la suppléance de certains processus défaillants.

#### **II-4- Enseigner les processus d'écriture :**

Nous avons vu que le processus d'écriture pouvait se présenter comme une lacune à l'apprenant et que les scripteurs compétents et novices se différencieraient largement à ce stade. Démunis, les apprenants ne savent comment procéder, par où commencer, « *tombent en panne d'idées* »<sup>8</sup>, ne trouvent pas les bons mots, ont des problèmes à assurer la cohérence, oublient leur objectif d'écriture, ne savent comment réviser, s'attardent plus sur les erreurs de surface...

Pour remédier à cette situation deux chercheurs proposent des solutions :

- Selon Tardif, « *il faudrait enseigner le processus d'écriture de manière explicite aux apprenants et les orienter graduellement vers une pratique de plus en plus autonome* »<sup>9</sup>;
- Selon Chartrand, qui emprunte la notion à Bruner, « *il faudrait guider les apprenants, les mettre sur la voie en adoptant une attitude "d'étayage" par l'intermédiaire*

---

<sup>8</sup> PREFONTAINE, C. *Ecrire et Enseigner à Ecrire*. Québec : Les Editions Logiques, 1998. P 146

<sup>9</sup> TARDIF, J. *pour un enseignement stratégique*, Québec, les éditions logique, 1997 p.93.



de créations d'outils permettant de développer la capacité des apprenants lorsqu'ils écrivent »<sup>10</sup>.

Ainsi, à la lumière de ces deux auteurs ainsi qu'en se basant sur le constat de Fortier et Préfontaine, qui affirment que « *Le scripteur deviendra de plus en plus habile au fur et à mesure qu'il maîtrisera la pratique de chacune des étapes à franchir.* »<sup>11</sup>, nous en concluons que l'enseignant pourrait enseigner chaque étape du processus rédactionnel à l'apprenant et lui fournir le soutien, les outils nécessaires jusqu'à ce qu'il acquière une autonomie.

Dans cette optique, nous proposerons ici les moyens par lesquels la planification, la mise en texte et la révision pourraient être enseignées et travaillées de manière explicite et guidées.

### **A. La planification :**

La planification est une étape primordiale qui influence toute la production : plus elle sera faite avec beaucoup d'attention, plus la mise en texte sera réalisée facilement.

À cette étape, avant de commencer à rédiger, l'apprenant se doit de répondre à une série de questions qui permettent de reconnaître les éléments variés d'un texte. Ses questions concernent :

- L'intention d'écrire : Pourquoi écrit-on ce texte ? Pour informer, expliquer, donner son opinion ? Ces questions se rapportent au type de texte à produire.
- Le lecteur : A qui écrit-on ce texte ? La réponse à cette question influencera par exemple le registre de la langue ou permettra de prendre en compte les aspects socio-culturels. Donc, il est également question du "comment écrire ?".

---

<sup>10</sup> CHARTRAND. S, *l'apport du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*, Belgique, 2006, p. 16-17.

<sup>11</sup> FORTIER.G, PREFONTAINE. C. *Vers une Stratégie d'Aide au Scripteur, Ordinateur, Enseignement et Apprentissage*. Montréal : Les Editions Logiques, 1989, p 270.

- Les informations : Quoi écrire ? Que sait-on sur le thème à traiter ? Il est question de faire un remue-méninge, de faire appel à la mémoire à long terme. Pour familiariser l'apprenant à ces questions, l'enseignant devrait l'y entraîner en lui expliquant ces démarches et leur importance pour la planification puis, lui montrer des exemples de planification en classe où ces questions seront formulées. Par la suite, afin que l'apprenant puisse acquérir un automatisme ou une autonomie vis-à-vis de la planification.

### **B. La mise en texte**

La mise en texte, qui est l'étape de la transformation en texte des idées retenues, traitées lors de la planification, est souvent considérée seulement du point de vue linguistique tels les accords grammaticaux, le choix des mots, leur orthographe, leur insertion dans des structures syntaxiques... Cependant, outre ces aspects importants qui affectent la qualité des textes mais qui font déjà l'objet d'un enseignement habituel en classe, il existe un autre aspect de la mise en texte qui constitue souvent le parent pauvre en classe et qu'il faudrait particulièrement enseigner de manière explicite aux apprentis-scripteurs : Il s'agit de la cohérence car un texte n'est pas un amas confus de phrases. L'apprenant se doit d'établir des liens entre les différentes parties et les différentes idées du texte afin de former un écrit clair et bien structuré, d'établir une continuité textuelle.

Selon Charolles, pour produire des textes cohérents il faut obéir à quatre (méta) règles qu'il est fondamental de connaître, de maîtriser et d'y travailler car:

- « *Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement.* »<sup>12</sup> ;

- Le scripteur sera amené à rédiger des textes nuancés.

Ces règles sont : la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation.

---

<sup>12</sup> PREFONTAINE, C, Op cit, p 44

**-La règle de répétition:** Pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter au niveau microstructurel (cohérence entre les mots) ou au niveau macrostructurel (cohérence entre les idées) des éléments à récurrence stricte dans son développement linéaire. C'est-à-dire qu'il doit comprendre dans son déroulement des reprises d'éléments sémantiques lui assurant une continuité et une homogénéité permettant la compréhension du message qu'il véhicule. Pour effectuer ces redondances qui étayent l'efficacité de la communication, il existe quatre procédés :

1. La pronominalisation (ou la présence de pronoms) permet de remplacer un nom, un groupe nominal, de se substituer à un adjectif ou à une proposition toute entière.

Les pronoms « *permettent au lecteur de savoir en tout temps de quoi ? ou de qui il est question ?.* »<sup>13</sup> d'où leur importance pour la cohérence par exemple :

L'ordinateur est en panne. Il est chez le réparateur. Pierre a échoué à l'examen. Ceci l'a déçu.

2. La définitivisation (ou la présence de déterminants), qui assure le bon fonctionnement de la règle de répétition par l'intermédiaire des articles définis, indéfinis, des adjectifs démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, numéraux et indéfinis, a pour rôle syntaxique d'introduire un nom. Et, même si l'usage abondant de déterminants à travers un texte peut entraîner à une trop grande redondance et être perçu comme une forme d'incohérence, leur usage équilibré contribue à nuancer le sens du texte, par exemple : Ce magasin est très grand. Quelle chance ! Elle achète un pull. Le pull est magnifique.

3. La substitution lexicale permet d'éviter les reprises l'exématique tout en garantissant un rappel strict à l'aide de synonymes (1), de périphrases (2), de mots synthèse (3) ou de mots communs (4) : (1) Il vient d'acheter une nouvelle voiture. Ce véhicule lui a coûté une belle petite fortune. (2) Paris est une belle

---

<sup>13</sup> PREFONTAINE, C. Op.cit p.45

ville. La capitale de la France accueille 60 millions d'habitants tous les ans. (3) Le dessin, la musique, l'EPS sont souvent négligés à l'école. Pourtant, ces matières sont importantes pour le développement de l'enfant. (4) Anne Delieu a beaucoup travaillé. Cette femme d'affaire mérite un prix.

4. Les présuppositions et la reprise d'inférence : Les présuppositions permettent de faire un rappel qui « porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences. »<sup>14</sup>. Ce qui signifie que la répétition ne peut pas toujours être perceptible à la "surface textuelle". Parfois, au contraire des trois premiers procédés de la règle de répétition, il faut reconstruire le sens implicite des énoncés pour assurer la continuité, la cohérence et dans cet objectif, les conditions de répétition présentées à travers ces énoncés doivent être suffisantes. Par exemple, dans les phrases ci-dessous, le lien entre la question « Pourquoi Marc vient-il à pied ? » et la réponse 1, ainsi qu'avec la phrase 2 est identifiable. Par contre, les conditions de répétition étant insuffisantes, le lien entre la réponse 3 et cette même question n'est pas identifiable, ce qui nous place devant une incohérence. Pourquoi Marc vient-il à pied ? 1) Parce qu'il a vendu sa voiture. 2) Parce qu'on lui a volé sa bicyclette. 3) Parce qu'il aime les motos.

**-La règle de progression** : « Pour qu'un texte soit cohérent microstructurellement ou macrostructurellement, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »<sup>15</sup>. C'est-à-dire que pour assurer la cohérence textuelle, le sujet ou thème de rédaction ne doit pas sans cesse être répété mais que de nouvelles informations à propos de ce thème doivent être introduites afin d'établir une progression : Il est question de parler à propos du thème. Ce développement thématique se nomme le rhème et exige bien sûr la maîtrise de la règle de répétition.

---

<sup>14</sup> CHAROLLES, M. *Introduction aux Problèmes de la Cohérence des Textes*, 1978, p 18.

<sup>15</sup> Ibid p 18

Il existe trois types de progression : la progression à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté (dérivé).

- **La progression à thème constant** : Le thème est repris dans une série de phrases successives mais le rhème change à chaque fois. C'est-à-dire que des informations nouvelles sont introduites au sujet du thème qui reste le même.

*Marie regardait par la fenêtre. Elle se sentait triste. La jeune fille pensait à ce qu'elle allait faire...*

- **La progression à thème linéaire** : Le thème du premier énoncé devient le thème du second énoncé et ainsi de suite. Ainsi chaque fin de phrase relance la suite. Par exemple : Dans la chambre il y avait *un lit*. Sur *ce lit* dormait *un chien*. *Un caniche* très beau de couleur blanche.

- **La progression à thème éclaté** : Les différents thèmes sont dérivés d'un hyperthème, c'est-à-dire d'un même thème auquel tous les autres se rattachent.

*Pierre a acheté un pull . Sa couleur est rouge, ses manches sont longues*

*Leurs enfants ont terminés leurs études. L'un est devenu ingénieur, l'autre est devenu avocat.*

**-La règle de non-contradiction:** Il faut que le développement d'un texte n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence afin que le texte soit cohérent au niveau microstructurel ou macrostructurel. Ceci signifie que la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique qui contredise les éléments déjà exposés explicitement ou implicitement.

Les contradictions possibles peuvent être d'ordre :

- Enonciatif dû à un mauvais emploi du temps : Hier il faisait beau alors je *vais* à la piscine.

- Inférentiel ou présuppositionnel qui surgit «*quand à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante.* »<sup>16</sup>. Pierre est muet. Il *parle beaucoup*.

- Du monde : contradiction, incohérence dues à des énoncés qui contredisent la réalité, la représentation du monde. Par exemple, l'énoncé ci-dessous est incohérent du fait qu'il va à l'encontre de la représentation habituelle que nous avons du monde : Je ramasse des pommes du *poirier*.

La règle de relation : « *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.* »<sup>17</sup> Par exemple, parler d'avion dans un texte dont le contexte appartient au Moyen-âge enfreindrait cette règle. Une telle information ne serait pas reliée aux connaissances du lecteur à propos de cette période.

Ainsi sont les règles auxquelles le scripteur doit se conformer afin d'aboutir à une cohérence textuelle et répondre, partiellement puisque d'autres savoirs comme le savoir linguistique, socio-culturel... doivent aussi se manifester, aux exigences de la mise en texte.

Du point de vue de leur enseignement, une fois ces règles expliquées l'enseignant peut les faire travailler en classe à l'aide d'activités présentées.

### **C. La révision**

La révision, bien qu'elle se manifeste tout au long de l'écriture, porte essentiellement sur la relecture du produit fini. Procédé complexe, elle consiste en une lecture évaluative du texte, consiste à diagnostiquer l'erreur, à décider et à sélectionner la forme correcte qui se substituera à la forme incorrecte tant au niveau linguistique (erreurs de surface) qu'au niveau structurel (erreurs en profondeur).

Lorsque l'apprenant procède à une révision, il est attendu qu'il ait augmenté la qualité de son texte. Or, de nombreuses recherches consacrées à

---

<sup>16</sup> CHAROLLES, M. op.cit, p 24

<sup>17</sup> Ibid. p 31

cette activité ont mis l'accent sur le fait que les apprenants ressentent des problèmes d'auto-évaluation et d'auto-correction. En effet, à partir de ces recherches Fayol note par exemple que certains apprenants :

· « détectent bien que “quelque chose ne va pas” mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement où se situe le problème. » ;

• « D'autres enfin réussissent à détecter et à diagnostiquer mais ne disposent pas, pour améliorer leur production, d'un éventail de possibilités suffisamment large. »<sup>18</sup>. Par ailleurs, nous avons noté qu'à l'étape de la révision les scripteurs novices et experts se distinguaient de par leur objectif de correction car :

- Les premiers s'attardaient davantage sur les aspects de surface : temps des verbes, vocabulaire, orthographe...
- Les seconds, sur les aspects en profondeur : le contenu, la cohérence, la prise en compte du lecteur...

Pour remédier à ces problèmes, pour permettre aux scripteurs de s'auto-évaluer et s'autocorriger en se tenant aussi bien aux aspects de surface que de profondeur, nous pensons que l'enseignant pourrait les initier à l'auto-évaluation et à l'auto-correction :

- \* en leur expliquant l'objectif de la révision ;
- \* en leur enseignant des stratégies (opérations) de réécriture ;
- \* en élaborant et en leur fournissant des outils de révision ;
- \* en travaillant ces outils en classe afin d'établir des habitudes pour la révision.

Ce type de travail leur sera plus bénéfique puisque « *La correction directe et complète sur la feuille se révèle peu opérante car l'apprenant se contente de prendre ces informations pour argent comptant sans chercher l'origine de ses erreurs, d'où réitération systématique.* »<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> FAYOL, M. *L'Approche cognitive de la Production Ecrite*, Dijon, 1991.p 152.

<sup>19</sup> COUBARD, F. GAMORY. F. *Ecrire à Plusieurs Mains : La Palce du Travail de Groupe Pluriculturel en Ecriture au Niveau Intermédiaire 1 et Avancé*, octobre-décembre 2003. P461-462.



En ce qui concerne les stratégies de réécriture, il existe, selon Préfontaine, quatre opérations canoniques auxquelles le scripteur doit être initié pour l'amélioration d'un texte. Ces opérations sont :

- **Le remplacement** : opération par laquelle un élément langagier se substitue à un autre élément supprimé. Par exemple, remplacer *bonchour* par *bonjour* ; remplacement qui affecte l'expression. Ou bien remplacer "tomber dans un *piège*" par "tomber dans un *trou*", ce qui affecte l'expression et le contenu.
- **L'ajout** : opération par laquelle un nouvel élément langagier apparaît sans se substituer à aucun autre élément. Le scripteur ajoute des mots ou des idées. Par exemple : Une belle histoire / Une belle histoire *incroyable*.
- **La suppression** : opération par laquelle un mot ou même des segments du texte sont supprimés sans qu'aucun autre élément ne vienne à s'y substituer. Ceci évite par exemple les redondances.
- **Le déplacement** : opération permettant « au scripteur d'intervenir sur l'ordre des mots et d'introduire des nuances dans son texte. ». Par exemple : Le pauvre homme / L'homme pauvre.

Une fois ces opérations/stratégies expliquées aux apprenants, l'enseignant pourrait leur fournir des textes permettant l'application de ces stratégies. Ces exercices à faire individuellement ou de manière collective pourraient les inciter par la suite à leur usage lors de la révision des textes qu'ils ont produit eux-mêmes.

Quant à l'outil de révision à travailler d'abord en classe puis à appliquer individuellement après chaque rédaction, elle peut également se présenter sous forme de grille. Cependant, nous pensons qu'il ne serait possible de construire une grille unique pouvant s'appliquer à toute révision. Effectivement, en fonction du genre de texte à écrire (dissertation, récit...), certains critères de révision s'y ajouteraient ou s'effaceraient. Par exemple, s'il est question d'une

dissertation, l'annonce du sujet, du plan, des éléments essentiels du problème posé dans l'introduction se présenteront dans la grille... mais lorsqu'il sera question d'un récit, ces critères cités ne prendront plus place dans la grille : il y aura par exemple un critère concernant le développement des actions, la description des personnages... Toutefois, les critères tels la cohérence, l'orthographe... prendront part dans toute grille.

Néanmoins, à partir de différentes grilles, nous avons élaboré une grille qui peut être utilisée pour la rédaction d'un texte courant, usuel, introduisant des critères de révision communs à tous textes.

Ce travail sur l'enseignement du processus d'écriture peut paraître lent et même trop linéaire pour une pratique qui se veut récursive. Or, comme La plupart des scripteurs, même les plus expérimentés, s'accordent pour dire que le travail de l'écriture est difficile, nous pensons qu'un tel enseignement explicite accompagné d'outils d'autocontrôle permettra particulièrement :

- \* de faciliter l'intériorisation des étapes du processus ;
- \* de s'assurer que les apprenants sont engagés dans ce processus ;
- \* de décider de l'organisation de l'information ;
- \* de rendre l'apprenti-scripteur plus habile.

À travers ces activités, il revient surtout à l'enseignant de faire comprendre à ses apprentis scripteurs, que même si ce travail collectif réalisé présente une progression linéaire, la production est avant tout récursive, comportant tout un jeu de relations entre des idées, entre des termes qui s'opposent, s'appellent, se complètent, s'interpellent.

### **II-5- La grille d' (auto)évaluation : une aide à la relecture et à la révision**

Nous avons vu plus haut, dans le modèle de révision de Hayes et *al.* (1987), la grande importance de la révision comme activité de contrôle de la production écrite et ses difficultés pour l'apprenti-scripteur dont, entre autres, les

difficultés d'ordre métacognitif : problème de définition de la tâche et manque de distanciation par rapport à son propre texte, sachant que cette distanciation est nécessaire pour la relecture critique du texte en cours de production ou de révision.

Si l'on demande à l'apprenant de relire pour corriger tout ce qui ne va pas, sans aucune autre indication, l'effet de la relecture et de la révision serait très limité : « *le texte risque d'être survolé hâtivement* »<sup>20</sup> (Plane, 1994), et ce, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut. Un des moyens d'amener le scripteur, qui devient ainsi lecteur, à se distancier de sa production, pour être capable d'y modifier ce qui ne va pas, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques. D'où la conception et l'utilisation des grilles d'évaluation pour guider la relecture et la réécriture.

Dans ces grilles, sont généralement synthétisés les techniques, les outils et les connaissances acquis lors des apprentissages effectués dans le cadre des séquences didactiques. Ces grilles comportent, en général, des questions auxquelles les élèves sont invités à répondre par « oui » ou « non » (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...).

Selon Dolz et Schneuwley (2001), la grille d'évaluation est un moyen précieux aidant l'apprenant à réécrire son premier jet et à aboutir à la production finale. Plus précisément, cette grille guide le regard de l'élève sur son propre texte. « *Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible.* »<sup>21</sup>.

Néanmoins, selon Plane, la grille, comme outil d'auto-évaluation, ne permet pas aux élèves de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. En revanche, précise l'auteur, cette grille se révèle très efficace comme moyen

---

<sup>20</sup> PLANE, S, *écrire au collège*. Didactiques et pratiques d'écriture, édition Nathan, Paris, 1994

<sup>21</sup> DOLZ, J., SCHNEUWLEY, B. *La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite*. Résonances. Janvier, 2001. p 08.

d'évaluation des textes des autres. En effet, l'une des activités de préparation à la réécriture, réalisée fréquemment dans le cadre des séquences didactiques, consiste en la lecture critique critériée des textes des autres camarades, notamment les premiers jets, qui font l'objet d'un échange entre les élèves pour être discutés et évalués selon des critères précis.

Dolz et Schneuwley argumentent aussi en faveur d'une telle démarche. En effet, elle permet d'amener l'élève à concevoir la production écrite comme une activité sociale où le texte produit passe par la lecture critique des autres avant qu'il soit mis en circulation (pour l'expert) ou réécrit (pour l'élève).

Par ailleurs, en procédant à la lecture critique des textes d'autrui, l'on apprend à repérer les imperfections d'un texte en vue de son amélioration. Cela se fait plus facilement avec les textes des autres, car chacun considère que sa production est comme une partie de soi-même extériorisée, difficile à mettre à distance et à critiquer. En revanche, le texte d'autrui est d'emblée distant et, par conséquent, plus facile à soumettre à une lecture critique. Mais, en même temps, en apprenant à considérer les textes des autres comme perfectibles, l'élève pourrait, également, apprendre à considérer le sien de manière plus distanciée et à le traiter un peu comme celui d'un autre.

En résumé, pour ces auteurs, dans cette activité sociale qu'est l'écriture réécriture, le regard de l'autre sur sa propre production comme le regard sur la production d'un autre, pourraient permettre une distanciation par rapport à son propre texte, cette distanciation étant indispensable pour la révision et la réécriture.

### **Conclusion :**

A travers le présent chapitre, nous estimons avoir arriver à commenter deux principaux modèles de production écrite, le linéaire et le non linéaire de Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia et Deschènes, ainsi que le modèle de Sophie Moirand en langue étrangère.

A ce propos nous avons parlé des différentes conceptions et définitions de la révision qui est l'axe du thème proposé. Dans ce contexte nous avons mis l'accent sur : comment enseigner le processus d'écriture en utilisant la révision, afin qu'à l'issue de cette recherche nous arriverons à une grille d'auto-évaluation dans le but d'aider les apprenants de FLE à la relecture et la révision.

Cela nous permettra d'entamer notre partie expérimentale qui sera étalée tout au long du chapitre qui suivra.

# CHAPITRE -III-

## présentation et analyse du corpus

*« Un atelier d'écriture, ça pourrait être un pur lieu de jouissance »*

R. BARTHES

## **Introduction**

Ecrire et rédiger en classe reste une activité solitaire, néanmoins ils s'apprennent, reste à savoir dans quelle optique on veut amener les apprenants à mieux transmettre leurs messages. La bonne compétence textuelle exige qu'un texte se développe. Plus il y a de thèmes, plus l'activité rédactionnelle est complexe, dans la mesure où il faut veiller à ce que chaque thème réfère à son propre antécédent. Le texte progresse et cela dépend des capacités de l'apprenant et de l'efficacité des méthodes didactiques et pédagogiques utilisées.

Au niveau du 3<sup>ème</sup> palier de l'enseignement obligatoire (l'enseignement moyen), la production écrite est prise en charge comme une activité engageant l'apprenant à écrire un texte imposé par l'agent d'apprentissage/agent de finalité de l'éducation (l'enseignant), à la fin de chaque séquence (microniveau du texte) et à la fin de chaque projet didactique (macroniveau du texte). C'est pour cette raison que nous avons opté pour une méthode expérimentale qui met en jeu un atelier d'écriture dirigé par un agent d'apprentissage (PEM/FLE).

Dans ce troisième chapitre, nous abordons le côté pratique dans le but de concrétiser notre thème : la révision, comme moyen privilégié en théorie d'amélioration de la production écrite, sur le terrain. En classe, les apprenants sont censés détenir une compétence, c'est-à-dire, le développement du texte se fait en continuité (chaque phrase contient des éléments de rappel de la phrase précédente) ; en expansion (chaque phrase doit apporter des éléments nouveaux. L'action consiste à introduire des éléments nouveaux sans qu'il y ait de rupture au niveau de l'interprétation.

Ils s'agit dans tous les cas d'associer l'apprenant à l'évaluation de son propre texte, en s'assurant par ailleurs qu'il a bien été informé sur les objectifs visés par l'enseignant, au cours des activités du projet, et plus précisément la préparation de l'écrit. Nous avons fait le choix du déroulement de l'expérimentation comme suit :

### **III.1- Le déroulement de l'expérimentation :**

L'objectif de notre recherche, rappelons le, consiste à savoir le rôle de la révision, dans l'activité d'écriture. Pour un apprenant de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, le FLE se positionne dans une situation d'apprentissage/acquisition, il faut bien, petit à petit, ancrer de nouveaux mots sous l'angle de substitution. Qu'on le veuille ou non, le-dit apprentissage/acquisition d'une langue seconde est constamment approché/ nié /béquillé par la langue maternelle jusqu'à intégration.

Pour cela, l'agent d'apprentissage chargé de la pratique a sélectionné un groupe d'apprenants de niveaux hétérogènes, pour former un atelier d'écriture qui a pour finalité de rechercher en priorité un apprentissage constructiviste afin de mieux écrire : c'est donc l'activité de l'apprenant cherchant à se renseigner (la révision) et à dialoguer (manier contextuellement le verbe), avec d'autres complices (apprenants/agent d'apprentissage). Cela s'est fait au début de l'année scolaire 2012/2013, en proposant comme énoncé de sujet « L'utilité du reboisement ».

La stratégie étant choisie était tout à fait autre que celle hérité du béhaviorisme : poser des questions et réagir aux réponses, en s'offrant une correction immédiate. On se réfère à la théorie qui soutient que le comportement d'un individu est gouverné de l'intérieur (besoins variés) mais aussi de l'extérieur par l'utilisation d'instruments réels ou symboliques : formation initiale et continue (internet – activités multiples...etc) d'où la présence particulière de la REVISION.

Dans cette perspective, l'apprenant ainsi que son encadreur, en l'occurrence les partenaires, disposeraient de moyens leur permettant de déceler ce qui ne va pas dans la production écrite, à savoir : imprécision des termes, redondances, ambiguïté, apport d'informations insuffisantes, progression thématique mal maîtrisée, absence ou mauvais choix des connecteurs, idées contradictoires ou même le non-respect des contraintes contextuelles...



l'apprenant serait ainsi amené à exprimer lui-même la différence entre ce qu'il a voulu dire, et ce qu'il a effectivement écrit. La recherche est promulguée comme base de comparaison des deux écrits de l'apprenant (avant et après la révision).

Les consignes sont formulées de façon adéquates, en des termes précis orientant l'apprenant vers un type d'écrit attendu.

### **III.2- Le terrain :**

Le lieu choisi, n'est autre que la ville du "savoir", identifiée par son histoire et sa géographie, Sidi-Okba, lieu saint, se situe à 18 kilomètres de "Biskra", le refuge préféré de "Ibn Khaldoun", chaque fois qu'il se faisait inquiété par ses pairs du sérail. Au milieu de la zone d'habitation urbaine nouvelle, au sud-est de la ville, apparaît flamboyant, par son mérite et par ses taux de réussis le collège Chadli Ahmed, bâtie inaugurée, au début des années 80 (en 1984). Le choix est bel et bien de valeur !

#### **III.2.1- Le groupe expérimental :**

De niveaux hétérogènes, le groupe choisi est d'une dizaine d'éléments dont l'âge variant entre 14 et 15 ans (08 filles et 02 garçons).

Le côté socio-culturel est, sans nul doute, pris en considération de peur que les apprenants n'aient les mêmes opinions. Le risque est mesuré de manière à assurer une démarche réfléchie et crédible.

#### **III.2.2- l'atelier d'écriture :**

L'atelier d'écriture est défini comme : « *un groupe de travail constitué autour d'une activité, d'un thème, [...] en particulier dans le domaine de l'enseignement.* »<sup>1</sup>. Nous avons choisi ce procédé pour plus de précision et de

---

<sup>1</sup> *Grand dictionnaire encyclopédique LAROUSSE*, 10 v, Op.cit., p779.

dominance du travail expérimental et pour une meilleure confirmation des hypothèses. Ce qui laisse à comprendre la nécessité didactique de resituer la place de l'enseignant (animateur/coordonateur) par rapport à l'apprenant, de faire de lui un assistant dans l'apprentissage. Il s'agit de libérer les capacités de l'apprenant pour mieux les mettre en œuvre sur le terrain. Il semble utile de miser sur la révision pour éviter le bachotage, et bien évaluer la compétence acquise pour mieux écrire. L'apprenant saura sur quoi il sera évalué et l'enseignant saura ce qu'il évaluera.

### **III.2.3- Choix du thème :**

Le professeur/agent d'apprentissage proposait d'écrire ou de rédiger un texte argumentatif d'une dizaine de lignes suivant une consigne bien précise.

La lecture attentive du sujet montre que le choix porte essentiellement sur le thème d'actualité, à partir duquel on pose un problème de société. Une autre nécessité du travail/recherche consiste pour l'apprenant qu'il se tient au courant de l'actualité et qu'il comprend pourquoi il est impliqué (pourquoi planter un arbre ?)

### **III.2.4- La consigne :**

Sujet :

L'arbre n'est pas seulement une source d'ombre et de fraîcheur ou la parure d'un pays ... il est aussi une richesse.

A la lumière de ce que tu as appris, écris un texte de huit lignes dans lequel tu nous parleras des autres bienfaits de l'arbre.

- Critères de réussite :
  - Donne quatre arguments convaincants suivis d'explications.
  - Respecte les signes de ponctuation.
  - Utilise le présent de l'indicatif.

### **III.3- la collecte des données :**

Après avoir entamé l'expérience avec le groupe d'apprenants et la récupération des premières copies suivies et corrigées par le professeur animateur. L'espace de réflexion et d'analyse étant constitué, nous abordons l'activité de contrôle des productions écrites. Nous visons le soutien et l'accompagnement de nos apprenants afin de leur donner toutes les chances de réussite, tout en les dotant de moyens richissimes pour promouvoir finalement au mieux, leurs écrits.

L'analyse est effectuée, en collaboration étroite avec l'agent d'apprentissage enseignant les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne (classe d'examen où l'écrit est primordial pour l'évaluation sommative).

### **III.4- l'analyse des données :**

Dans le cadre d'une évaluation interactive (apprenant-production écrite-enseignant). Les critères devraient se confondre avec la formulation des exigences imposées pour une activité d'écriture. Il y aura question de disposition de moyens nous permettant d'analyser ce qui va et ce qui ne va pas dans les productions écrites. Les interlocuteurs prendront le temps nécessaire de parler, de s'écouter et de réfléchir sur les détails : Bref, sur les côtés mélioratifs de la REVISION.

Il est à rappeler, que toutes les copies (du premier et du second) appartiennent au même groupe d'apprenants invité à écrire au début de l'année scolaire et à sa fin, c'est-à-dire, la mise en valeur d'une stratégie ayant pour socle "La révision dans l'activité rédactionnelle". L'apprenant, ayant subi une formation adéquate propre à l'activité, est censé recevoir à sa demande ou implicitement les outils nécessaires à la communication écrite.

-Tableau représentatif des données de l'analyse :

Opération / Prénom des élèves	Ajout	Suppression	Remplacement	Déplacement
Manal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'arbre</li> <li>-Qui</li> <li>-La</li> <li>-Comme</li> <li>-Et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nécessaire</li> <li>-Et</li> <li>-Respectent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Avais par avis</li> <li>-Dans la vie de l'homme par pour les êtres vivants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Suivez mon conseil parce que les arbres sont nos amis, ceci est notre responsabilité vers la nature</li> </ul>
Yacnie	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dans</li> <li>-D'abord qui nous respirons</li> <li>-D'où</li> <li>-Disent que</li> <li>-Sont</li> <li>-De plus</li> <li>-Il faut que</li> <li>-En évitant les incendies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-On a plus</li> <li>-Les légumes</li> <li>-Nous utilisons les arbres</li> <li>-En poi</li> <li>-Est applus</li> <li>-Et garder nécilipre écoulogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecoulogique par échologique</li> <li>-Est procédé par en procédant</li> <li>-Aussi par ainsi</li> <li>-Maple par meubles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le principal moyen</li> </ul>

Opération / Prénom des élèves	Ajout	Suppression	Remplacement	Déplacement
Ala	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pour</li> <li>-Premièrement</li> <li>-Contre</li> <li>-Deuxièmement</li> <li>-Pour</li> <li>-Troisièmement</li> <li>- Enfin</li> <li>- Il nous donne des fruits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nos ancêtres ont planté pour nous, nous planterons pour nos enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procure par produire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-dans quel but les hommes plantent les arbres</li> </ul>
Rahma	<ul style="list-style-type: none"> <li>-un</li> <li>-que nous respirons</li> <li>-Il nous donne</li> <li>-L'arbre évite la pollution et il est l'élément essentiel...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-est</li> <li>-ombre</li> <li>-les végétales</li> <li>-Elle crée le jardin...</li> <li>-malheureusement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-important par indispensable</li> <li>-cette par cet</li> <li>-par exemple par parce qu'il</li> <li>-donne bon air par produit de l'oxygène.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le principal moyen</li> </ul>
Loubna	<ul style="list-style-type: none"> <li>-de</li> <li>-Ainsi la fabrication...</li> <li>-Pour cela il faut...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les plantes sont à la base de toutes les chaînes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-elle par il</li> <li>-La balance naturelle par l'équilibre naturel</li> <li>-il faut planté... par encourager pour la plantation...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-rôle important</li> </ul>

Opération Prénom des élèves	Ajout	Suppression	Remplacement	Déplacement
Soumia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tout d'abord</li> <li>-ainsi</li> <li>-encore</li> <li>-enfin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-l'arbre est un milieu complexe où vivent...</li> <li>-qui est imposé pour nous</li> <li>-imaginez ce que tout les êtres vivants... ?</li> <li>-et les pays informationnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-donc par , mais</li> <li>- cream par, crime</li> <li>-pour les animaux par, pour les êtres vivants</li> </ul>	
Sabria	<ul style="list-style-type: none"> <li>-premièrement</li> <li>-que nous respirons</li> <li>-deuxièmement</li> <li>-les fenêtres</li> <li>-enfin</li> <li>-donner de l'importance au reboisement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La pluie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vivent par, vivant</li> <li>-elle par, il</li> <li>-companions par compagnon</li> <li>-oxegine par , oxygène</li> <li>-en par on</li> <li>-aussi un abri pour on se protège des dangers comme le soleil par, elle constitue un abri contre...</li> <li>-augmenter les journées de étude pour bien de l'arbre par, programmer plusieurs jours pour les bienfaits de l'arbre</li> </ul>	

Opération Prénom des élèves	Ajout	Suppression	Remplacement	Déplacement
kaouthar	-parce qu'ils respirent et se nourris -ils ont des avantages comme la fabrication des meubles...	-De la vie présent les autres des travaux pour les hommes	- c'est par sont	-Il diminue la pollution parce que les arbres nettoient l'air.
Hana	-que -et -encore -il est un élément dans la vie car il y aura un manque d'oxygène et de fruit...		-sa par la -l'arbre par il - la couvert de OZONE par la couche d'Ozone. - l'arbre par reboisement -ça veut dire par rend	
Salima	-d'abord - premièrement - deuxièmement - Troisièmement - il y a plusieurs bienfaits pour les hommes il faut protéger l'arbre...	-renouvellement -planter un arbre à milliard homme	-elle par il	

Les apprenants restent-ils à la hauteur des attentes de leurs enseignants ? La lecture, en premier lieu et la révision-recherche sujette de notre action-focalise l'attention sur les résultats d'un tel suivi. Ceci révèle que nos apprenants ne se documentent pas de livre, le plus inquiétant, c'est qu'ils éprouvent un désintéressement extrêmement dangereux nourri par l'environnement dans lequel ils évoluent (scolaire et extra-scolaire). Au lieu d'allier goût et désir, en découvrant l'utile et l'intéressant dans le français langue étrangère, on se confronte délibérément à sa diabolisation (langue de l'ex-occupant, ennemi notoire). Sans qu'ils ne se rendent compte, ils oublient que l'accès à une autre langue, à sa culture peut aussi venir implicitement ou volontairement au secours du social. Ils n'y accèdent pas aveuglement mais ils s'y imprègnent pour un objectif clair d'apprentissage.

Nos apprenants étaient appelés à rédiger un texte d'actualité, qu'ils ont vécue ou qu'ils vivent encore. On s'attendait à ce qu'ils réagissent euphoriquement, vu que le sujet ne leur est pas étranger : le barrage vert, la lutte contre la désertification, les richesses naturelles ... ou encore le phénomène de la pollution, ne constituent-ils pas une certaine motivation de leur part. il aurait fallu que l'enseignant intervienne scrupuleusement pour les mettre sur rails, les sensibiliser (domaine culturel) avant de les inciter courageusement à s'intéresser, chercher et finalement apprendre pour écrire tout en s'assurant de leur totale adhésion (comprendre).

Mis à part la structure du texte (introduction-développement-conclusion), certains apprenants avançaient des idées non claires, incohérentes voire mal convaincantes, d'autres, bien qu'ils maîtrisent la langue, des déficiences d'ordre morpho-syntaxiques sont de taille, ce qui laisse entendre qu'ils n'aient pas relu (réviser) leurs productions.



### **III-5- Interprétation des résultats :**

Précédemment citée, la révision est une modification effective apportée à un texte déjà écrit et une composante visant l'amélioration de celui-ci, la différence entre les deux productions est remarquable. Les apprentis-scripteurs, dirigés par leur professeur animateur sont arrivés à surmonter les difficultés rencontrés dans leur première production, et ce, grâce à la stratégie de réécriture, laquelle existant, selon Préfontaine, sous forme de quatre opérations canoniques auxquelles le scripteur (ici l'apprenant) doit être initié pour l'amélioration d'un texte. il s'agit donc du remplacement, de l'ajout, de la suppression et du déplacement.

En principe, l'apprenant est censé détenir un bagage linguistique propre à lui, ce qui explique l'hétérogénéité des niveaux, par contre les éléments de base ne doivent en aucun cas, en former ses défaillances car il devrait couronner la fin de cycle moyen de l'enseignement obligatoire. A cet âge, il comprend ce qu'il écrit et il doit veiller à réussir ce qu'il est appelé à transmettre (écrire) correctement.

Quant à la première opération (l'ajout), certains apprenants ont introduit soigneusement des mots comme c'est le cas de Loubna qui a rajouté "de" et Sabria "premièrement", ou un rajout d'expressions : "il faut éviter les incendies", "l'importance de reboisement" celle-ci, rajouté par Sabria. Il est à noter que l'ajout recensé dans les dix copies est de 40 entre mots et expressions. Un bel écrit dont les ajouts sont bien menés tisse sa toile entre celui qui est amélioré et le précédant entraînant l'apprenant à mieux réfléchir sur le rapport production spontanée /production soutenue (révision).

La suppression, quant à elle, ne constitue point une fin en soi. A ce propos nous avons remarqué à titre d'exemples que Soumia a supprimé la phrase suivante : "l'arbre est un milieu complexe où vivent des plusieurs êtres vivants" ou le cas de Yacine qui a supprimé : "garder nicilipre écoulogique". L'idée

étant retenue, ils étaient appelés à changer certains mots ou expressions de peur qu'ils ne tombent dans la redondance ou la médiocrité.

En se référant, conséquemment aux observations de l'enseignant, ayant orchestré l'activité révision, nous remarquons qu'il avait pris en considération les deux autres opérations, à savoir : le remplacement, aussi nous remarquons un remplacement du mot : "procure" par "produire" dans la copie d'Ala, tandis que dans la copie de Rahma l'expression : "produit de l'oxygène" est remplacé " donne bon air", sachant que le nombre de remplacement est presque égale à celui de la suppression et le déplacement qui est la dernière opération que nous avons traiter dans le cadre du sous processus de la révision, cependant nous signalons que concernant le déplacement des expressions il n' y a eu que quatre parmi lesquels celui de Yacine qui a déplacé "le moyen principal" en, "le principal moyen" ou encore celui de Loubna qui a fait le déplacement suivant : "important rôle" en, "rôle important".

Tout cela, a été élaboré grâce aux exercices structuraux bien adaptés à la révision. La latitude étant de procéder aux choix fructueux et rentables. Il tient aux phrases où ils sont mis en valeur, le contenu, la cohérence des idées et la cohésion des parties de l'écrit et bien entendu, la prise en compte du récepteur (le lecteur). Il note et illustre l'efficacité de la révision en fournissant des exemples/explications simples et en partant de l'utilisation rationnelle des moyens de bord : la réalité vécue. Ainsi sont les règles auxquelles, l'apprenant soutenu (par la révision) doit se conformer pour améliorer ses écrits. Lorsqu'il révisé, seul ou en groupe homogène ou hétérogène soient-ils, on attend que la qualité des écrits change et progresse. Quoiqu'il advienne, avec la révision, il s'adonnera pleinement à la bonne écriture, sans qu'il l'ait diagnostiquée volontairement, car le processus sera fait implicitement résultant d'une activité réfléchie (lire-réviser-apprendre-écrire).

**Conclusion :**

À l'issue de cette interprétation, nous concluons que nos hypothèses, citées antérieurement, semblent être validés.

À vrai dire la première hypothèse, semble confirmer que les apprenants, ne relisaient pas ce qu'ils avaient déjà rédigé, ce qui explique la non reformulation de certaines expressions qui semblent être faciles à reproduire, constat lucidement remarqué avant qu'ils n'aient subi une formation sur la révision. Ce qui a été répercuté à travers les copies du premier essai.

Cependant pour la deuxième hypothèse, et à travers le deuxième essai des apprenants et ce, après les avoir armé d'un enseignement sur le sous processus de révision et ses démarches, nous pouvons dire qu'il n'y a pas véritablement de modèle d'enseignement de la révision et de la réécriture. Cela confirmera certainement notre deuxième hypothèse.

# **Conclusion générale**

## **CONCLUSION GENERALE**

À l'issue de notre recherche à propos de la révision ou la post-écriture, cette troisième étape qui consiste à travailler et retravailler le texte écrit, se caractérisant par une sorte de mouvement d'un aller et retour... consiste en évaluation et en amélioration du texte par son auteur. La production se relira attentivement afin de se corriger : remplacements des mots, ajouts des idées, déplacements des termes ou des phrases et la suppression des mots incohérents... Mais la révision a également pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ et à l'intention de communication. Elle n'est pas à concevoir comme la dernière étape du processus d'écriture qui intervient une fois le texte terminé.

Notre objectif à travers cette recherche rappelons le, consiste à savoir le rôle de la révision dans l'amélioration de l'écrit.

Nous avons essayé tout au long du premier chapitre de donner une définition de la production écrite qui se présente au même statut que le savoir écrire, comme une activité de construction de sens ; celle-ci est une activité qui a un but et un sens.

On vise utilement la place de l'écrit dans quelques approches méthodologiques et sa définition par rapport à l'oral. La priorité a été donnée à travers la plupart de ces approches, qui considèrent l'écrit comme un code second. Se confirme la définition de quelques notions concernant l'écrit.

Cependant dans le deuxième chapitre, nous nous sommes penchés sur les différents modèles de la production écrite où nous avons évoqué le modèle linéaire qui est axé sur la pré écriture, l'écriture et la réécriture que nous estimons d'une part, comme étapes incontournables pour que le scripteur arrive à sa fin, d'autre part, le modèle non linéaire, à titre d'exemple le modèle

princeps de Hayes et Flower, qui s'élabore à partir d'une technique appelée "réflexion à haute voix", qui signifie rédiger un texte tout en expliquant oralement de quel façon il s'y prend. D'autres modèles ont été cités dans ce chapitre dont le plus frappant, celui de S. Moirand, qui est assez différent des modèles précédents car il s'inscrit dans l'écrit du FLE, celle-ci attache l'écriture du scripteur à son entourage, son métier, son appartenance à telle ou telle classe sociale (contexte extralinguistique). Tout au long de ce chapitre, nous avons mis l'accent sur l'importance de la révision dans l'amélioration de l'écrit, en donnant les différentes conceptions de cette étape, afin que celle-ci devienne enseignable et praticable par les apprenants.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mis entre les mains du groupe expérimental une grille d'auto-évaluation afin de les aider à relire et à réviser, dont une copie sera insérée parmi les annexes.

Dans le dernier chapitre, nous avons présenté notre corpus et nous avons analysé les résultats de l'expérimentation menée au collège, ce qui nous a permis de valider nos deux hypothèses.

Nous pouvons conséquemment dire que la production écrite reste une tâche difficilement accessible pour les apprenants. À notre avis, cela est dû au manque de l'enseignement du processus d'écriture en classe de FLE, axé essentiellement sur la planification, de la mise en texte et notamment la révision. Cette dernière reste le moyen le plus adéquat en vue d'améliorer le niveau des apprenants à l'écrit. Par conséquent, notre recherche reste un point de départ pour d'autres travaux sur la didactique de l'écrit.

# **Annexes**

## GRILLE D'AUTOÉVALUATION

<b>Critères d'auto- évaluation</b>	<b>Indicateurs Evaluation individuelle</b>	<b>Oui</b>	<b>Plus ou moins</b>	<b>non</b>
Adéquation de la production	-j'ai respecté la thématique proposée			
	-j'ai utilisé les arguments (du plus important au moins important)			
	-j'ai expliqué en illustrant avec des exemples.			
Cohérence	-j'ai proposé des idées claires			
	-j'ai enchaîné mes idées			
	-j'ai fait le lien entre les différents passages			
Correction de la langue	-j'ai utilisé les connecteurs logiques ou chronologiques			
	-j'ai utilisé un lexique convenable.			
	-j'ai respecté les règles de l'accord			
	-je n'ai pas fais des répétitions			
	-j'ai utilisé des phrases correctes (sujet-verbe-complément)			
Perfectionnement	-j'ai commencé par une introduction			
	-j'ai fait un développement enrichissant			
	-j'ai terminé par une conclusion			
	-j'ai utilisé la ponctuation			