

République Algérienne Démocratique  
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue  
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية  
الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme  
de Master en Didactique et langues appliquées**

**Intitulé :**

***Apport d'un enseignement de l'activité de la révision  
sur l'amélioration de la production écrite***

**- Cas de la 4<sup>ème</sup> année moyenne -**

**Présenté par :**

**BENSEDIRA MEHDI**

**Sous la direction de: M. SAYAD KAMEL**

**Membres du jury**

**Président : M. SEDAIRIA HYCHEM M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Rapporteur : M. SAYAD KAMEL M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Examineur : M. OUARTSI SAMIR M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Année d'étude 2017/2018**

République Algérienne Démocratique  
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue  
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية  
الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme  
de Master en Didactique et langues appliquées**

**Intitulé :**

***Apport d'un enseignement de l'activité de la révision  
sur l'amélioration de la production écrite***

**- Cas de la 4<sup>ème</sup> année moyenne -**

**Présenté par :**

**BENSEDIRA MEHDI**

**Sous la direction de: M. SAYAD KAMEL**

**Membres du jury**

**Président : M. SEDAIRIA HYCHEM M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Rapporteur : M. SAYAD KAMEL M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Examineur : M. OUARTSI SAMIR M. A. A. Université 8 mai 1945 Guelma**

**Année d'étude 2017/2018**

## ***Dédicace***

Merci **Allah** (mon dieu) de m'avoir donné la capacité d'écrire et de réfléchir, la force d'y croire, la patience d'aller jusqu'au bout du rêve et le bonheur de lever mes mains vers le ciel et de dire " Ya Kayoum ".

Je dédie ce modeste travail à celle qui m'a transmis la vie, l'amour, le courage, à toi chère maman toutes mes joies, mon amour et ma reconnaissance.

À mon père pour l'éducation qu'il m'a prodigué, avec tous les moyens et au prix de tous les sacrifices qu'il a consentis à mon égard et pour le sens du devoir qu'il m'a enseigné depuis mon enfance.

Que dieu les garde et les protège.

À mes sœurs Safa et Sara et au petit Younes Oualid.

À toute ma famille.

À mes amis.

À tous ceux qui me sont chers.

À tous ceux qui m'aiment.

À tous ceux que j'aime.

**Je dédie ce travail.**

BENSEDIRA Mehdi

## ***Remerciements***

Je tiens tout d'abord à remercier **ALLAH** le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Je voudrais ensuite présenter mes remerciements à mon encadreur **M. SAYAD Kamel** qui s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant de l'examiner et de l'enrichir par leurs propositions.

Je tiens ensuite à exprimer mes sincères remerciements à tous les enseignants qui nous ont enseigné et qui par leurs compétences nous ont soutenu dans la poursuite de nos études.

J'aimerais aussi gratifier les efforts de ma sœur **Mme BENSEDIRA Sara** et **M. CHIHEB Samir** qui m'ont été d'une aide précieuse pour raffiner ce travail.

Enfin, je n'oublie pas de remercier du plus profond de mon cœur mes parents pour leur contribution, leur soutien et leur patience, tous mes amis et mes proches ainsi que toutes les personnes qui m'ont soutenu et qui ont cru en moi durant cette recherche.

Merci à toutes et à tous.

# Table des matières

<b>Introduction Générale.....</b>	<b>1</b>
<b>Partie théorique.....</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE 1 : La production verbale écrite.....</b>	<b>6</b>
1.1. Qu'est-ce que produire un texte écrit ? .....	7
1.2. Les principaux modèles de production verbale écrite.....	9
1.2.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980) .....	9
1.2.2. Le modèle de Garrett / Levelt.....	10
1.2.3. Le modèle de van Galen .....	11
1.3. Les processus rédactionnels de la production verbale écrite .....	11
1.3.1. Le processus de planification .....	12
1.3.2. Le processus de textualisation .....	12
1.3.3. Le processus de révision.....	12
1.3.4. Le processus de contrôle .....	13
<b>CHAPITRE 2 : La Révision .....</b>	<b>14</b>
2.1. Conception théoriques de la révision .....	15
2.2. Stratégies de révision .....	18
2.2.1. Les procédés de transformation de texte .....	18
2.2.2. Une méthode en trois étapes .....	19
2.2.2.1. Le texte.....	19
2.2.2.2. La phrase .....	19
2.2.2.3. Le mot .....	19
2.3. Le but de la révision.....	20
2.4. Le brouillon.....	21
2.5. De la révision à la réécriture .....	21
<b>Partie pratique.....</b>	<b>23</b>
<b>CHAPITRE 1 : Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>24</b>
1.1. Enquête par questionnaire .....	25
1.1.1. Présentation du questionnaire.....	25
1.1.2. Public visé .....	26
1.1.3. Objectif du questionnaire .....	26

<b>CHAPITRE 2 : Analyses et interprétation des données</b> .....	<b>28</b>
2.1. Résultats et analyses des données recueillies.....	29
2.1.1. Représentation du savoir-écrire, difficultés et méthodes d'aide à la rédaction .....	31
2.1.1.1. Savoir-écrire.....	31
2.1.1.2. Difficultés à l'écrit .....	32
2.1.1.3. Aide à la rédaction .....	35
2.1.2. Le brouillon .....	36
2.1.3. Composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel .....	36
2.1.3.1. Etapes auxquelles se font les commentaires écrits .....	36
2.1.3.2. Révision .....	37
2.1.3.3. Réécriture .....	41
2.1.4. La révision pour l'amélioration de la production écrite .....	42
2.2. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire .....	46
<b>Conclusion Générale</b> .....	<b>47</b>
<b>Références Bibliographiques</b> .....	<b>47</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>47</b>

## Résumé

Ce mémoire est réalisé dans le domaine de la didactique et s'inscrit dans un contexte de réforme scolaire. Il a pour but d'étudier les effets produits sur la production verbale écrite lors de la révision (et réécriture) d'un texte en FLE. La présente recherche expose une problématique se basant sur le statut de la révision dans le système éducatif et sur l'amélioration de la production verbale écrite chez l'apprenant lors de l'utilisation de la révision. Les questions de recherche nous ont donc amenés à constater les réalités du statut de cette activité au sein des enseignants de FLE et son effet sur les apprenants, suite à la mise en œuvre de la réforme. Cette recherche nous a permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, d'enquêter auprès des enseignants et d'analyser les données collectées pour arriver aux résultats escomptés à travers un questionnaire destiné à 20 enseignants du niveau moyen.

## Summary

This thesis belongs to the field of didactics and is part of a context of school reform. It aims to study the effects produced on written expression while reviewing (and rewriting) a text in FFL (French as a foreign language). This research presents a problematic based on the status of the review process in the educational system and the improvement of the written expression techniques of the learner when using the review process. The research questions lead us to notice the realities of the status of this activity among the teachers of FFL and its effect on the learners following the implementations of the new reform. This study has enabled us to confirm or reject the proposed hypotheses as well as to investigate teachers and analyze the data collected in order to reach the expected results through the questioning of 20 middle school teachers.

## المخلص

تندرج هذه الأطروحة في مجال التعليمية وهي جزء من سياق الإصلاح المدرسي ويهدف إلى دراسة الآثار الناتجة عن التعبير الكتابي أثناء مراجعة (وإعادة كتابة) نص في الفرنسية كلغة اجنبية. يطرح هذا البحث إشكالية تعتمد على حالة المراجعة في نظام التعليم وتحسين تقنيات التعبير الكتابي لدى المتعلم عند استخدامه لعملية المراجعة. وتوصلنا في نهاية مطاف البحث إلى ملاحظة وقائع وضع هذا النشاط بين معلمي الفرنسية كلغة اجنبية وتأثيره على المتعلمين بعد تنفيذ الإصلاح. وقد مكنتنا هذه الدراسة من تأكيد أو رفض فرضيات البحث المقترحة وكذا التحقيق مع المعلمين وتحليل البيانات المجمعّة بغية الوصول إلى النتائج المتوقعة من خلال استجواب 20 أستاذ تعليم متوسط.

**Mots clés :** Révision, réécriture, brouillon, production verbale écrite, apprenant, enseignant, enseigne.

# **Introduction Générale**



Dans l'enseignement/apprentissage des langues la production écrite est un facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. C'est également un versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative. L'entrée dans le monde de l'écrit en français langue étrangère (FLE) est envisagée dès la première année de son enseignement, à savoir la 3<sup>ème</sup> année primaire (AP).

Selon les programmes officiels de la tutelle (Ministère de l'éducation nationale), l'enseignement/apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise et le réemploi de différents types de textes, le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, etc.

Cependant, les élèves ont toujours des difficultés à produire un texte. Lors de la rédaction, qui leurs est imposée par les enseignants, ils produisent des productions incohérentes et difficiles à déchiffrer. Ils n'ont pas également l'habitude de modifier leur premier jet, perdant ainsi le fil en cours de réécriture. Le manque de techniques scripturales appropriées et notamment celle de révision sont les lacunes les plus souvent invoquées pour expliquer et justifier les difficultés et les échecs des élèves lors de la production verbale écrite. Ils accumulent ainsi les erreurs d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, etc., et éprouvent, de plus en plus, une grande peine à communiquer correctement à l'écrit.

Le travail de correction effectué par les enseignants se base sur le produit final et les fautes qui y subsistent, quelles que soient les méthodes utilisées. Les processus fondamentaux mis en œuvre par les scripteurs lors de la production écrite comme les processus de planification, de mise en texte et de révision tels qu'ils sont modélisés par Hayes et Flower (1980, 1996), sont encore rarement considérés comme des objets d'enseignement. Il est donc nécessaire de mettre en évidence l'importance des mécanismes de révision.

L'activité de révision a d'abord été considérée comme une composante du processus rédactionnel (comme d'ailleurs la planification et la mise en texte), puis, de nos jours, ce processus est plutôt conçu comme regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite.

Mais cette activité n'est pas toujours appliquée par les élèves. En effet ils ne pensent même pas à utiliser le brouillon et rédigent directement juste pour écrire et ne pas laisser une page vide. Les premières idées qu'ils leur viennent en têtes sont vite griffonnées sans pour autant faire attention aux fautes et aux erreurs. La révision n'est alors appliquée que plus tard lors de la correction à la demande de l'enseignant.

**Quel est donc le statut de la révision dans le système éducatif algérien ? Cette dernière permet-elle d'améliorer la production verbale écrite chez l'apprenant ?** Telles sont les principales questions qui nous semblent importantes et auxquelles nous avons longuement réfléchi. Nous allons, tout au long de cette recherche, essayer d'y répondre sur la base de fondements et soubassements théoriques et méthodologiques.

En guise de réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- **Les représentations des enseignants sur la révision influencent négativement ou positivement les pratiques pédagogiques de FLE.**
- **Un enseignement apprentissage spécifique de la révision permet à l'élève de relire et de réviser son texte pour le perfectionner.**

Ce thème nous a paru intéressant comme sujet de recherche car ce processus de révision est une étape cruciale pour produire un texte cohérent et aussi afin d'appréhender son importance au niveau du système éducatif algérien. C'est également une expérience assez favorable pour notre formation professionnelle, nous pensons en effet qu'il est important d'enseigner et d'appliquer les stratégies de révisions pour aider les élèves à remédier à leurs difficultés. C'est ce que nous allons essayer de développer dans le cadre de ce travail.

Le but de notre recherche est donc d'étudier les effets sur la production verbale écrite lors de la révision (et réécriture) d'un texte en FLE. Il s'agit, de ce fait, de répondre aux questions précédentes.

Pour mener à bien notre étude, nous avons divisé le mémoire en deux grandes parties : une partie théorique où nous allons avancer nos appuis théoriques sur le sujet et une partie pratique consacrée à l'analyse et l'interprétation des données.

Les deux premiers chapitres de la partie théorique ont pour ambition d'ancrer les réflexions et de situer les différentes conceptions de notre étude. Dans le premier chapitre seront abordés les fondements théoriques de la production verbale écrite : sa définition et sa distinction avec l'expression écrite, les principaux modèles de production verbale écrite et enfin les différents processus rédactionnels. Quant au deuxième chapitre, nous allons nous baser sur la révision qui constitue l'élément clé de notre recherche : conception théorique du terme, différentes stratégies de révisions, but de la révision, rôle du brouillon et explication du passage de la révision à la réécriture.

La partie pratique est consacrée à l'exposition détaillée de nos outils méthodologiques et l'analyse du corpus de notre recherche. Nous avons choisi une enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle moyen. Nous pensons qu'il est le moyen idoine pour collecter des données du terrain afin de répondre aux questionnements de cette recherche. Cette partie est constituée de deux chapitres : le premier sera consacré à la présentation de notre outil d'investigation, et la présentation des items, le second sera réservé à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de l'enquête effectuée.

# **Partie théorique**

**CHAPITRE 1 : La  
production verbale  
écrite**

## **Introduction**

Ce chapitre intitulé « la production verbale écrite » définit cette dernière d'une manière générale. En premier lieu, nous expliquerons ce qu'est la production d'un texte écrit et nous essayerons de donner la distinction entre la production et l'expression écrite. En second lieu, nous aborderons les principaux modèles de la production verbale écrite et nous terminerons avec les différents processus rédactionnels.

### **1.1. Qu'est-ce que produire un texte écrit ?**

La notion d'« écrire » est complexe et renvoie à plusieurs pratiques que ce soit au niveau culturel ou social. Durant de nombreuses années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Aujourd'hui, les opinions convergent sur le terme d'écriture. Le dictionnaire du français<sup>1</sup> propose ainsi un nombre important de synonymes du terme écrire: tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer ou encore exprimer.

La production écrite n'est pas une simple copie ou une inscription d'un ensemble de mots et d'idées. Elle ne consiste pas non plus à juxtaposer des phrases ou des propositions grammaticalement valables. Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle sollicite de nombreuses compétences qui sont d'une grande importance : compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

En didactique des langues étrangères, et avec l'apparition de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Les apprenants écrivent donc pour être lus. Ils ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant, la production écrite est alors une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec différents lecteurs. L'apprenant exprime ainsi ses sentiments, transmet ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant :

---

<sup>1</sup>*Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 329.

« une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées »<sup>2</sup>

Dans cette compétence de communication pour la production d'un texte, il existe cinq types de composantes :

- **La composante linguistique** : son rôle est de maîtriser les multiples systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques ou encore textuelles qui apportent une aide à la rédaction d'un message ;
- **La composante référentielle** : elle englobe la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ;
- **La composante socio-culturelle** : elle consiste à connaître l'histoire culturelle mais aussi l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ;
- **La composante discursive** : elle permet de connaître les différents types de discours et de savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent ;
- **La composante cognitive** : elle met en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

De ce fait, nous constatons que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une succession de compétences dont l'apprenant doit utiliser lors de la production. Il doit également construire son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Selon Robert J-P, production et expression ont un sens proche et sont donc utilisées comme des équivalences : « *On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* »<sup>3</sup> Aujourd'hui, le terme d'expression écrite cède sa place au terme production écrite.

---

<sup>2</sup> BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde, p.160.

<sup>3</sup> ROBERT, J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, p.170.

## 1.2. Les principaux modèles de production verbale écrite

La production verbale écrite a soulevé des problèmes qui ont été abordés par de nombreux travaux. Ces derniers se basent sur trois grandes catégories de modèle qui se différencient par leurs objets d'étude et les méthodes utilisées, mais s'appuyaient tous sur une conceptualisation inspirée majoritairement par la psychologie cognitive.

### 1.2.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)

C'est le modèle le plus connu à partir duquel tous les autres modèles ont cherché à se définir. Il est établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et a pour objectif d'identifier les origines des difficultés pour envisager l'amélioration des productions.

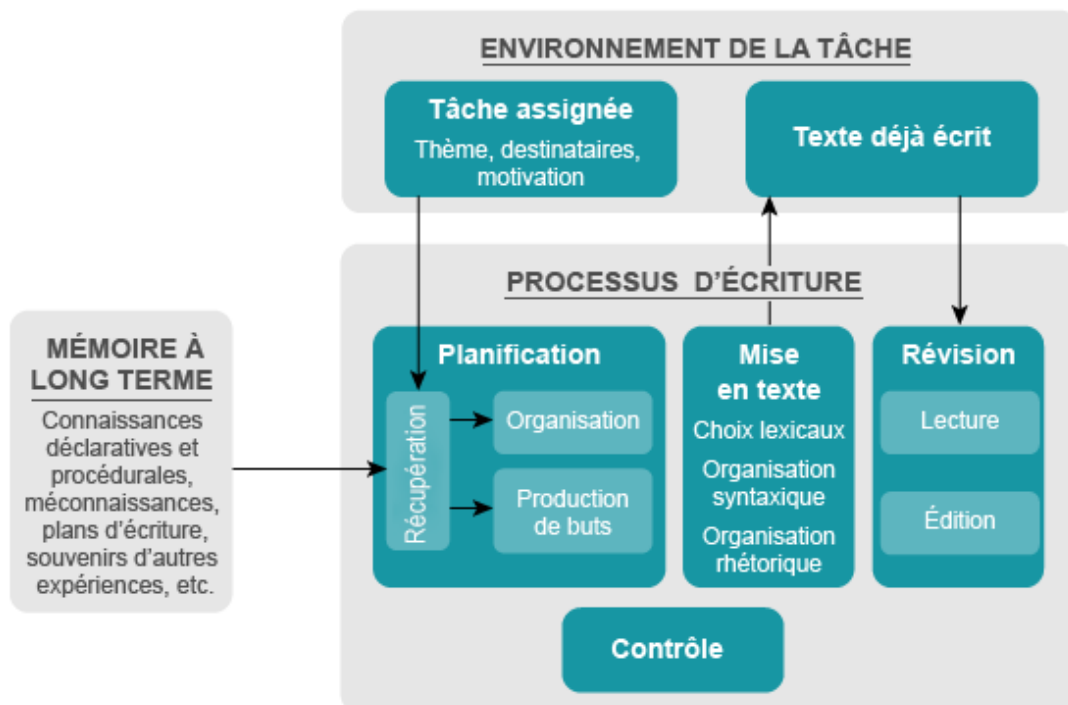


Figure 1: Représentation schématique et processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980)

Ce premier modèle a permis aux auteurs de distinguer (Figure1) :

- L'environnement de la tâche qui comporte le texte déjà écrit (sur lequel l'auteur peut s'appuyer) et les tâches assignées qui précisent le thème, les destinataires et les motivations de l'écrit à réaliser.
- Le processus de production qui se divise en trois sous-processus : la planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision (relecture et éventuelle mise au point).



Ce modèle met principalement l'accent sur les aspects conceptuels de la production : connaissance du thème, organisation des connaissances et mobilisation de celle-ci selon le but. Il les envisage dans un cadre très particulier, celui de la résolution des problèmes.

### 1.2.2. Le modèle de Garrett / Levelt

Le second modèle ne s'attache pas essentiellement à la production écrite. Il a été élaboré à partir de l'étude des erreurs de production orale par Garrett (1975,1980) et a ensuite été repris et enrichi par Levelt (1989) et ses collaborateurs. Contrairement au premier modèle, ce deuxième modèle s'inscrit dans une perspective purement psycholinguistique. Il touche donc beaucoup plus la production des mots et des phrases mais aussi les rapports compréhension/production.

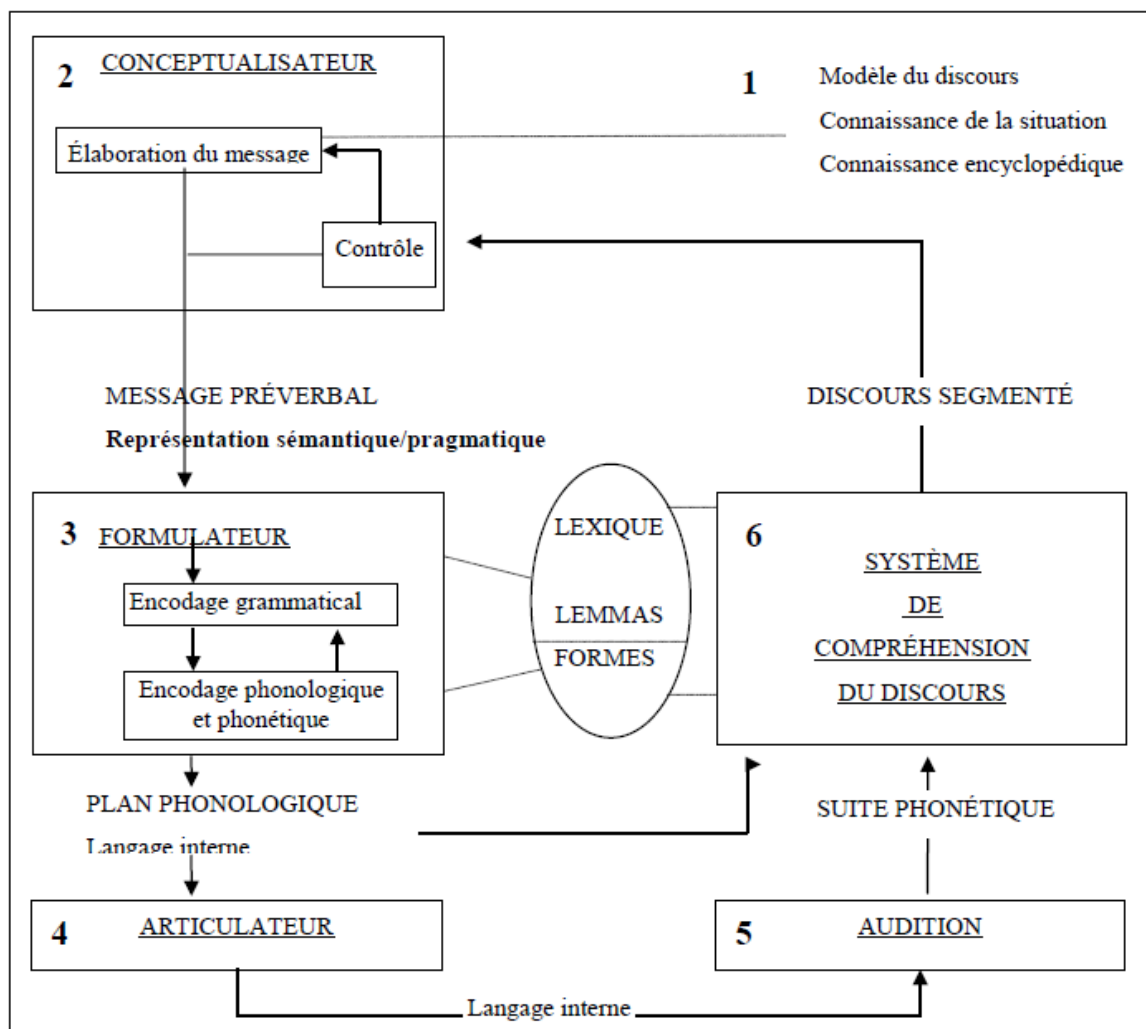


Figure 2 : Modèle de production orale du langage (Levelt, 1989)

Ce modèle (Figure 2) commence par prendre les résultats provenant de l'élaboration du message pour donner à ce dernier une forme linguistique. Cette forme se construit en deux temps : le modèle forme d'abord une représentation fonctionnelle élaborant en parallèle une structure grammaticale abstraite (verbe, sujet...) et des éléments lexicaux abstraits aussi (lemmas), puis la structure syntaxique et les formes lexicales sont récupérées pour être envoyées au composant articulatoire.

### **1.2.3. Le modèle de van Galen**

C'est le modèle le moins connu et le moins influent, sans doute parce qu'il s'attache essentiellement aux dernières étapes de la production écrite : la réalisation graphique du message (van Galen, 1991). Néanmoins, ce troisième modèle pose le problème de la séquentialité des opérations. Il a l'avantage de montrer qu'un composant élémentaire est en fait complexe. Il intègre également la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc. Il soulève aussi la question des différences de rythme de production des unités relevant des différents niveaux : la proposition est une unité probable relativement à la conception globale du message tandis que la lettre est une unité probable au niveau de la réalisation graphique. Le modèle de Van Galen amène donc à se demander comment s'effectue en temps réel la coordination des différentes composantes impliquées afin d'assurer à la production son caractère continu et harmonieux.

## **1.3. Les processus rédactionnels de la production verbale écrite**

Dans le domaine théorique, plusieurs modèles ont été mis en place pour décrire les différents aspects qui contribuent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement. En ce qui nous concerne, nous nous baserons sur le modèle de Hayes et Flower (1980) que nous avons présenté précédemment (à savoir qu'il a été modernisé en 1996).

Les psychologues fondent l'étude des processus rédactionnels sur l'analyse du produit mais aussi sur deux grands genres observables : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux. Ce sont les protocoles verbaux<sup>4</sup> qui ont été utilisés en grande quantité par Hayes et Flower qui en ont étudié plus d'une dizaine de différents auteurs. Ils ont alors constaté l'existence de trois composantes : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus.

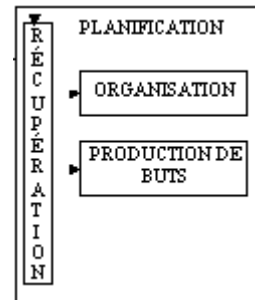
---

<sup>4</sup> Les protocoles verbaux ont pour but de découvrir les éléments clés d'un processus cognitif particulier et consistent essentiellement à demander à un participant de dire à voix haute « ce qui se passe dans sa tête » lorsqu'il réalise une tâche, donc de mettre en mots son activité mentale.

Ces derniers se divisent en quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle.

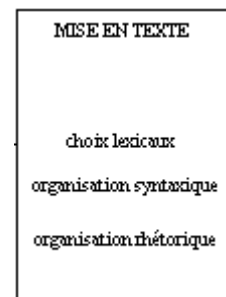
### 1.3.1. Le processus de planification

La planification se divise en trois sous processus dont leur rôle est d'instaurer un plan de composition et des buts pour guider la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Le sous processus de récupération sert à recevoir en mémoire à long terme les informations ordonnées sous forme de chaînes associatives c'est-à-dire en rédaction de notes sous forme de mots séparés, de phrases inachevées. Quant au sous processus d'organisation, il permet la structuration des informations recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique. Enfin, le sous processus de production de buts évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux. Cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture ».



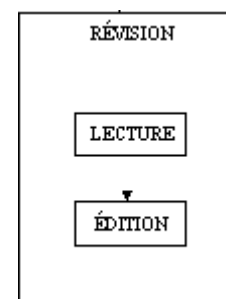
### 1.3.2. Le processus de textualisation

Appelé aussi mise en texte, le processus de textualisation pour but de transcrire des représentations minutieusement préparées lors de la planification. Au cours de cette phase, l'auteur doit entamer des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques pour mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées recueillies et organisées.



### 1.3.3. Le processus de révision

Le but de ce processus est de revoir le texte qui a été produit pour l'améliorer. Après avoir fait une lecture minutieuse du texte écrit, l'auteur peut alors procéder à des modifications afin d'améliorer son premier jet et de finaliser la rédaction. La révision est donc divisée en deux étapes : la lecture et l'édition (ou correction).



#### **1.3.4. Le processus de contrôle**

Ce processus est présent tout au long du processus d'écriture, il assure le bon fonctionnement des trois processus précédents à savoir la planification, l'organisation et la révision. En effet, il évalue la pertinence de ces derniers et s'adapte en fonction de leurs buts.

### **Conclusion**

Au cours de ce chapitre, nous avons vu que la production d'un texte est une tâche très difficile puisque l'apprenant doit utiliser une suite de compétences afin de faire parvenir son message. De ce fait, plusieurs modèles ont été mis en place pour décrire les différents aspects qui contribuent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement dont celui de Hayes et Flower sur lequel nous nous sommes basés.

# **CHAPITRE 2 : La Révision**

## Introduction

Dans le chapitre précédent nous avons présenté le processus de rédaction de manière générale, dans ce chapitre nous allons nous concentrer sur la révision qui constitue l'élément clé de notre recherche. Nous commencerons par des conceptions théoriques du terme, puis nous aborderons les différentes stratégies de révision. Ensuite, nous expliquerons le but de la révision et ce que c'est le brouillon puis nous finirons par la réécriture.

### 2.1. Conception théoriques de la révision

Pour Alamargot et Chanquoy la révision est une activité transformatrice qui crée ses effets sur le texte produit. Ils la définissent comme suit :

*« concernant tout ce qui est fait pour atteindre un objectif, à un certain niveau du texte et sur un certain texte, à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût. »<sup>5</sup>*

D'après les modèles de Hayes et Flower (1980/1996), explicités *supra* le principal objectif de la révision est d'améliorer la qualité d'un texte à travers la lecture, puis la détection de ce qui semble inadapté dans le texte et enfin sa correction. D'ailleurs, Guy Lusignon affirme que :

*« Tout scripteur étant un lecteur du texte qu'il rédige, l'élève doit apprendre à appliquer sa pensée critique et réflexive à ses propres écrits, et ce, tant pour le choix des idées et leur organisation qu'en ce qui a trait à la façon de les formuler. »<sup>6</sup>*

D. Brassard reprend cette idée et explique que la fonction de la révision est

*« d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en mots. Ce processus consiste à détecter les faiblesses du texte et à les corriger selon les conventions de la langue et les exigences du sens et à évaluer la mesure dans laquelle le texte réalise les buts du rédacteur. »<sup>7</sup>*

Toutefois, pour lui cette représentation est limitée car la révision n'est pas identifiable à ses traces.

---

<sup>5</sup> ROUSSEY, *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, 2005, p.352-371.

<sup>6</sup>LUSIGNON, G., 2006, p. 29.

<sup>7</sup>BRASSARD, D., 1989, p.79-114.

M. Fayol s'exprime aussi sur la révision :

*« Cette conception me semble évidente car, même pour la rédaction d'un plan, nous raturons, nous revenons en arrière, nous intercalons les idées auxquels nous n'avions pensé. De plus, le retour en arrière fait partie intégrante de la rédaction : nous vérifions le sens, mais aussi l'orthographe de ce que l'on écrit non pas à la fin, mais tout le temps. »<sup>8</sup>*

Cependant, il fait la différence entre « retour sur le texte » et « modifications apportées au texte » : si le retour en arrière est accessible à tous, la modification diffère d'un auteur à l'autre :

*« Si les changements apportés au texte restent assez rares et, surtout, varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiquement, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise. »<sup>9</sup>*

Pour Fayol et Heurly :

*« La révision est une tâche si complexe qui pose de multiples problèmes. Il arrive, souvent, qu'un scripteur inexpérimenté se trouve incapable de détecter les erreurs ou identifier les faiblesses. En plus, il lui est difficile de les classer ou les catégoriser. Enfin, il se sous-estime en se trouvant bloqué d'apporter des modalités pertinentes de correction. »<sup>10</sup>*

De ce fait, un élève de FLE, dont ses connaissances sont en cours d'acquisition, aura des difficultés à utiliser le processus de révision : il fera donc face à une situation-problème. Il posera ce genre de questions : « Que dois-je faire alors que les processus précédents (planification et mise en texte) ont déjà apporté des éléments de réponse à mon sujet ? Puis-je trouver des modifications à apporter ? » Pour eux, la révision est considérée comme une corvée de plus à réaliser.

---

<sup>8</sup>FAYOL, M., 1997, p.129.

<sup>9</sup> FAYOL, M., 1997, p.129.

<sup>10</sup> FAYOL et HEURLY, 1995, p.17.

Fayol et Gombert soutiennent cette idée et espère que :

*« Le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enraciné dans la pratique du sujet. »<sup>11</sup>*

Selon Fayol et Shneuwely il y a trois phases dans la révision textuelle : détecter l'erreur, identifier sa nature et la corriger. Ils ajoutent aussi que la révision :

*« implique toujours la comparaison de deux représentations. La première a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent coexister). La seconde concerne le produit lui-même dont l'auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu'il amène à construire. »<sup>12</sup>*

Enfin, d'après Hayes et Flower la révision implique quatre opérations :

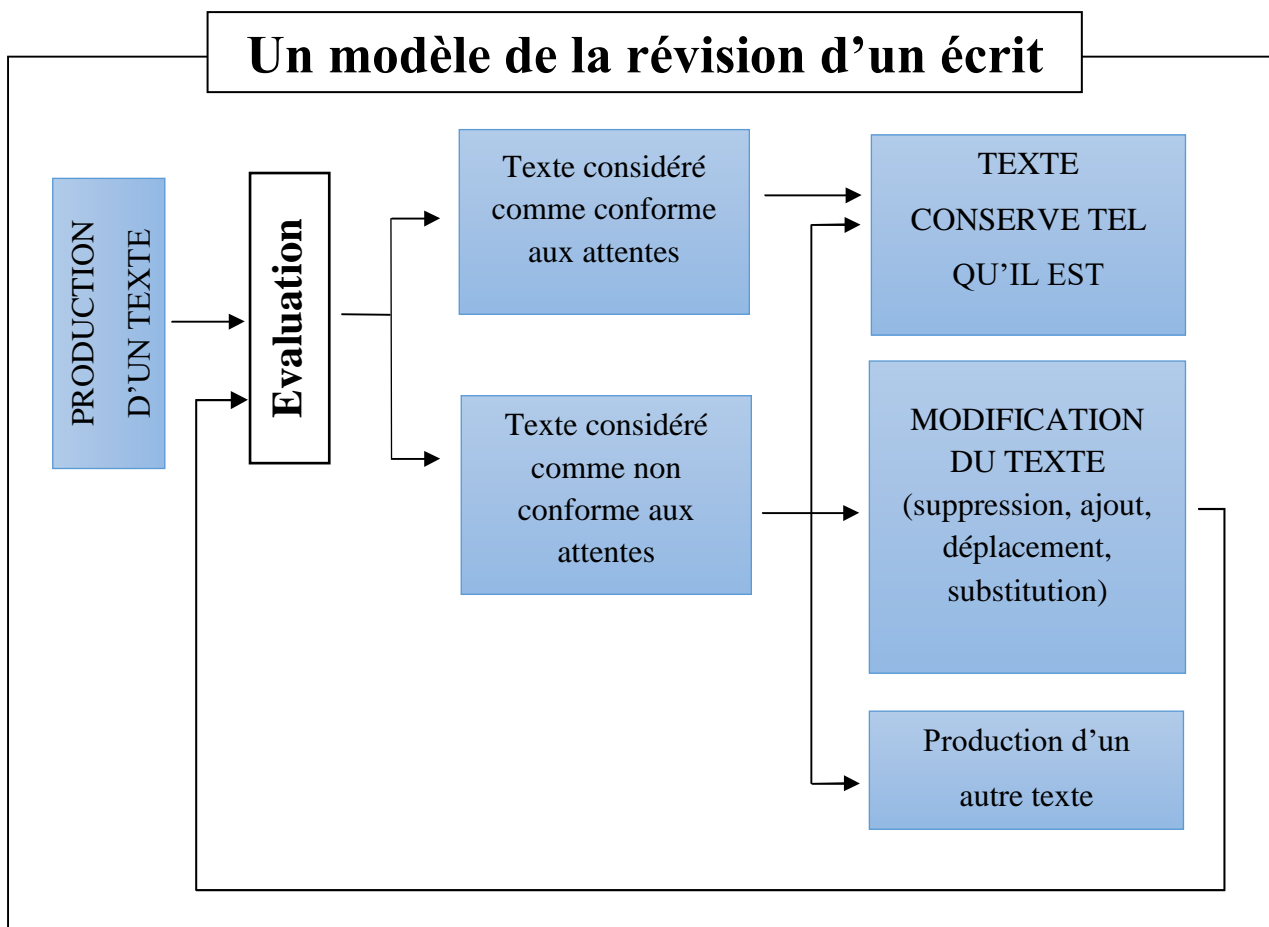
- Définir la tâche, c'est-à-dire détecter les erreurs qui n'ont pas été perçues, l'auteur fait une sorte de lecture-critique ;
- Identifier le problème, plus précisément la catégorie de l'erreur (grammaire, lexicale...);
- Sélectionner une stratégie en revenant à l'étape précédente ou en apportant une modification à l'aide de différentes procédures (supports didactiques, dictionnaire, grille de relecture...);
- Réécrire afin de donner une nouvelle version du texte mieux adaptée aux objectifs de l'auteur.

---

<sup>11</sup> FAYOL et GOMBERT, 1987, p.85.

<sup>12</sup> FAYOL et SHNEUWELY, 1987, p.232-233.





**Figure 3 : Modèle de la révision d'un écrit par Mas (1996).**

## 2.2. Stratégies de révision

L'apprenant scripteur fait appel à des stratégies de révision qui sont mises en œuvre mentalement par ce dernier. Ce sont des comportements lors de la production que l'on peut repérer à travers les brouillons des apprenants. L'emploi de ces stratégies varie d'un apprenant à un autre selon l'âge et le niveau de compétence scripturale. Elles sont de plusieurs sortes : les ajouts ou les additions, les remplacements, les suppressions et les déplacements.

### 2.2.1. Les procédés de transformation de texte

Il existe quatre procédés élémentaires de transformation :

- L'addition : ou l'ajout, il contribue à amplifier le champ sémantique du texte (énumération, gradation, accumulation, reformulation...)

- L'effacement : ou suppression, c'est l'inverse de l'addition. Ce procédé consiste à supprimer les répétitions et parfois aussi à contourner les difficultés linguistiques ou textuelles.
- Le remplacement : il combine une addition et une suppression, c'est-à-dire qu'un élément textuel est effacé tandis qu'un autre est ajouté pour le remplacer. Ce procédé permet d'améliorer le plan lexical mais aussi l'organisation textuelle.
- Le déplacement : c'est changer l'ordre des termes. Il permet à l'auteur de travailler sur l'ordre des mots dans les phrases ou l'ordre des phrases dans le texte afin d'améliorer son écrit.

### **2.2.2. Une méthode en trois étapes**

Il s'agit de trois lectures progressives allant du général au particulier : on commence par le texte entier puis la phrase et enfin le mot.

#### **2.2.2.1. Le texte**

Cette première étape de la révision consiste en une lecture globale et d'un seul trait l'ensemble du texte. Elle permet de vérifier la pertinence des idées et leur synthèse. L'apprenant s'assure qu'il n'a rien oublié, qu'il a bien respecté les consignes, les principes d'organisation et les normes de présentation. Il procèdera ensuite à des modifications en fonctions des erreurs qu'il a commises.

#### **2.2.2.2. La phrase**

La deuxième étape est la révision des phrases qui ne se limite pas seulement à corriger les erreurs syntaxiques. C'est une occasion pour également enrichir le texte tout en améliorant sa lisibilité : varier la structure des phrases et clarifier d'avantages les propos. Cependant l'apprenant doit s'assurer de la cohérence de son texte.

#### **2.2.2.3. Le mot**

La dernière étape consiste à relire le texte mot à mot afin de vérifier le choix du mot, l'orthographe et les fautes d'accord.

### 2.3. Le but de la révision

Pour l'apprenant, réviser, c'est mettre le brouillon « le sale » (Fabre, 1990) au propre. « C-O-R-R-I-G-E-R » d'après le Petit Robert c'est ramener à la règle, supprimer, rendre meilleur en supprimant les fautes, remanier, reprendre, réviser : tous ces mots qui ont le même sens renvoient à une image plutôt négative de la révision.

*« L'erreur est pointée, soulignée mais pas expliquée » « Une évaluation formative permettant à l'élève de recevoir et de réorienter son travail est peu présente dans les écoles »<sup>13</sup>.*

Ainsi l'apprenant, en utilisant le brouillon peut réviser son texte non seulement en termes de correction mais aussi en termes d'amélioration de texte (réécriture).

Réécrire c'est d'abord relire le texte pour un retour sur le processus de planification du texte. Cette relecture peut concerner l'aspect communicationnel (Simard, 1995 ; Bisailon, 1992) ou l'aspect textuel (choix et organisation des idées, syntaxe et lexique, effets stylistiques...). Des stratégies sont donc utilisées par l'apprenant afin de sélectionner efficacement les éléments textuels à partir desquels les modifications seront effectuées (voir 2.2.).

Puis, la réécriture c'est le résultat d'un travail de transformation du texte dans lequel l'auteur veut améliorer son écrit. Ceci l'amène subséquentement à découvrir plusieurs ressources d'écriture et à définir son rapport à celle-ci.

Pour conclure, et selon Claudette Oriol-Boyer :

*« un texte d'élève est tel chaque fois que ce dernier peut expliciter, lors d'une relecture, des règles de structuration matérielle et sémantique qu'il a développées dans un travail de réécriture »<sup>14</sup>.*

Le but de la révision est donc de permettre à l'auteur d'apprendre à mieux écrire.

---

<sup>13</sup> MOFFET, J-D., *Développer la conscience d'écrire, accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, 1992, p.13.

<sup>14</sup> CLAUDETTE Oriol-Boyer, *Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres*, 1980, p.36-39.

## 2.4. Le brouillon

Selon le dictionnaire Larousse le brouillon est :

*« la première forme d'un écrit que l'on corrige avant de le recopier »<sup>15</sup>.*

Pour ce sens, on s'intéresse surtout à décrire l'objet et sa fonction n'est pas évoquée. L'utilité du brouillon n'est donc pas clairement abordée et n'est relié à la réécriture que par la correction. Le brouillon est toutefois le point de départ de l'écriture et le support de la réécriture par le biais de la révision : c'est à partir de là que l'on trouve les points à retravailler et pas seulement à corriger.

Mais les élèves ont souvent une vision négative du brouillon : pour eux il n'est pas aussi important que la rédaction finale. Cela s'explique par le fait que les enseignants opposent souvent la mise au brouillon et la mise au propre alors que c'est par le brouillon que l'on met au propre. Pour éviter cette opposition il est préférable d'utiliser des synonymes tels que l'essai, l'écrit de construction ou encore le cahier de recherche.

Le brouillon est, de ce fait, est un support qui permet de repérer les dysfonctionnements du texte puis de les classer afin d'organiser les différentes étapes de la réécriture. Il est donc important de garder une trace de ce brouillon car il permet à l'élève de se rendre compte des progrès qu'il a effectué.

## 2.5. De la révision à la réécriture

En distinguant réécriture et révision, Hayes et Flower avancent l'hypothèse (1980/1996) que les apprenants font plus de réécriture que de révision parce qu'ils ne savent pas suffisamment diagnostiquer leurs erreurs. Peut-on alors dire qu'un retour sur le texte est nécessairement condamné à l'échec et donc sans profit pour les apprentissages de l'écrit ?

Une révision du texte permet de l'améliorer selon les normes, mais cela requiert de la part du réviseur un certain niveau de compétence et une capacité à repérer dans son écrit les éléments défailants. L'apprenant peut donc réviser sa production sans en repérer les dysfonctionnements : il peut les percevoir sans pour autant avoir les compétences requises

---

<sup>15</sup> Larousse, *Dictionnaire de français*, [En ligne] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/brouillon/11422?q=brouillon#11274> (site consulté le 25/02/2018).

pour les réduire ou il peut effectuer une modification qui changera la nature du dysfonctionnement sans toutefois l'effacer.

La lecture et la révision sont réellement efficaces si les conditions suivantes sont réunies :

- La possibilité que l'auteur investisse le temps nécessaire dans la révision, le plus souvent subi dans un enseignement traditionnel de l'écriture ;
- L'engagement dans la révision afin d'obtenir une gestion globale du texte et provoquant ainsi une reconfiguration significative du texte ;
- La subordination de la révision qui instaure un savoir ou un savoir-faire nouveau (ou non acquis) et qui établit la révision comme le seuil d'un nouveau projet rédactionnel.

## **Conclusion**

D'après ce que nous avons vu, la révision d'un texte c'est le relire afin de corriger les fautes, reformuler les phrases et vérifier le contenu. Lorsque l'auteur révise son texte il s'intéresse d'avantage au lexique, à l'orthographe, à la conjugaison et à la grammaire mais aussi à l'aspect extérieur c'est-à-dire l'organisation de ce dernier. Il utilise ainsi différentes stratégies afin d'améliorer son écrit.

# **Partie pratique**

**CHAPITRE 1 :**  
**Méthodologie de la**  
**recherche**

## **Introduction**

Après avoir présenté dans les chapitres théoriques précédents les notions et concepts qui ont trait à notre étude à savoir la production verbale écrite et la révision, nous allons aborder dans cette partie le cadre méthodologique de notre recherche. Notre but est d'apporter un élément de réponse à nos questions posées dans la problématique de départ et de vérifier si les hypothèses que nous avons proposées sont confirmées ou infirmées. Pour cela nous avons songé à un questionnaire destiné aux enseignants, nous procéderons alors à la lecture et à l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournis.

Dans ce chapitre, nous exposerons le corpus qui consiste en une enquête par questionnaire ; nous allons d'abord présenter le questionnaire puis nous justifierons le choix du public visé et enfin nous expliquerons l'objectif de ce questionnaire.

### **1.1. Enquête par questionnaire**

#### **1.1.1. Présentation du questionnaire**

Le questionnaire (voir annexe p.56) est destiné aux enseignants de français du cycle moyen. Il est composé de quatorze questions réparties en questions fermées et ouvertes avec une logique dans leur enchaînement afin de faciliter le cheminement du répondant. Celui-ci doit pouvoir suivre, plus ou moins, le raisonnement de l'enquêteur.

Dans un premier lieu nous avons expliqué à l'enseignant qui doit répondre aux questions le thème de notre sujet et la raison de ce questionnaire. Puis nous avons établi un tableau qui contient des informations d'identifications relatives aux caractéristiques des individus (sexe, âge, ancienneté et diplômes).

Le questionnaire débute donc par quatre questions portant sur la représentation du savoir-écrire chez les enseignants et les difficultés qu'il entraîne chez leurs élèves ainsi que la méthode préconisée pour les aider à rédiger en classe.

La question qui suit est relative au brouillon ; car c'est par le biais de celui-ci que la révision peut se faire. On commence alors à entrer dans le vif de notre sujet.

Les questions clés se trouvent vers le milieu du questionnaire, en troisième position (de 06 à 11). Elles portent sur les différentes mesures prises lors de l'élaboration d'un écrit lors de ses différentes étapes (planification, mise en texte, révision), ainsi que sur les stratégies de



révisions, les critères de réussites, les grilles d'auto-évaluation et la mise en atelier du concept de réécriture (séance de compte rendu d'une production écrite).

Le questionnaire s'achève par trois questions cruciales abordant la thématique centrale de notre étude qui est l'apport d'un enseignement de l'activité de la révision sur l'amélioration de la production écrite.

Les questions ouvertes nous apportent une plus grande marge de propositions et évitent des oublis involontaires de la part de l'enquêteur. Cette liberté d'expression permet à l'enseignant enquêté de faciliter la mobilisation de ses idées et confronte notre étude à de nouvelles perspectives inattendues.

### **1.1.2. Public visé**

Le questionnaire a été remis à 20 enseignants, qui composent notre corpus, qui exercent dans quatre différents établissements (collège) au niveau de la wilaya de Guelma :

- C.E.M Sellamna Mohamed (commune de Medjez Amar)
- C.E.M Mohamed Salah Zouaoui (wilaya de Guelma)
- C.E.M 5 juillet 1962 (wilaya de Guelma)
- C.E.M Nechmeya El Djadida (commune de Nechmaya)

Nous avons distribué cinq questionnaires au niveau de chaque établissement que nous avons donné en main propre à chaque enseignant de français se trouvant dans le collège. Ainsi nous les avons sollicités à répondre aux questions de façon objective et rapide en évitant des réponses redondantes ou ambiguës. Cependant nous n'avons récupéré que 15 réponses de la part des enseignants sur les 20 sollicités.

Le choix de notre corpus s'est fait de manière aléatoire, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants. Ce dernier est composé d'homme et de femme, d'ancien et de nouveaux enseignants.

### **1.1.3. Objectif du questionnaire**

L'enquête par biais d'un questionnaire est un moyen qui permet de recueillir des informations précises à propos des obstacles d'apprentissage de la production écrite en FLE. L'objectif de notre questionnaire est donc de :

- Connaître les enseignants enquêtés (identification relatives aux caractéristiques des individus).

- Relever les raisons qui contraignent l'enseignement de la production écrite.
- Prendre connaissance de la démarche adoptée pour l'enseignement de la production écrite.
- Savoir si ces enseignants appliquent les stratégies de révisions afin d'améliorer la production écrite.

L'analyse de notre enquête a ainsi pour but de vérifier la réalité didactique des pratiques scripturales au sein des écoles algériennes et de savoir si le processus de révision permet l'amélioration de la production écrite.

## **Conclusion**

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé d'exposer l'enquête que nous avons choisi d'effectuer. Concrètement, l'enquête par questionnaire est un outil pédagogique qui nous a permis de nous mettre dans un contexte concret afin d'appuyer notre travail théorique. Ainsi les réponses des enseignants enquêtés vont nous permettre de vérifier nos hypothèses.

**CHAPITRE 2 :**

**Analyses et**

**interprétation des**

**données**

## Introduction

Au niveau de ce chapitre, nous allons analyser les données recueillies lors de notre enquête par questionnaire afin d'obtenir une analyse aussi fine et complète que possible. A travers cette étape, nous aurons une image assez précise des représentations qu'ont les enseignants de la pratique scripturale avec ses différentes phases. Nous rappelons que le questionnaire fournit des indicateurs quantitatifs pertinents et aussi grâce à ses questions ouvertes elle compte de nombreux éléments ce qui permet de décrire notre objet de recherche et de l'éclairer davantage. Afin de présenter les résultats nous avons alterné tableaux et graphiques afin d'accroître la lisibilité. Notons également que les réponses extraites du questionnaire illustrent notre analyse : nous en avons conservé la forme originelle.

### 2.1. Résultats et analyses des données recueillies

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire sont répartis selon le sexe, l'âge, l'expérience professionnelle et le dernier diplôme obtenu comme le montre le tableau suivant :

<b>Enseignants</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Expérience professionnelle</b>	<b>Dernier diplôme</b>
<b>E1</b>	Homme	38	01 an	Licence (LMD)
<b>E2</b>	Femme	31	05 ans	Licence (classique)
<b>E3</b>	Femme	32	09 ans	Licence (classique)
<b>E4</b>	Femme	49	27 ans	Licence (classique)
<b>E5</b>	Femme	33	10 ans	Licence (classique)
<b>E6</b>	Femme	32	05 ans	Licence (classique)
<b>E7</b>	Femme	28	02 ans	Licence (classique)
<b>E8</b>	Femme	35	04 ans	Master
<b>E9</b>	Femme	52	32 ans	I.T.E
<b>E10</b>	Femme	26	01 an	Master
<b>E11</b>	Femme	50	28 ans	I.T.E
<b>E12</b>	Homme	35	03 ans	Licence (LMD)
<b>E13</b>	Femme	24	01 an	Licence (LMD)
<b>E14</b>	Femme	37	06 ans	Licence (classique)
<b>E15</b>	Homme	26	01 an	Master

Le tableau ci-dessus nous permet de constater les informations suivantes :

- La majorité des enseignants sont de sexe féminin : il n'y a que 3 hommes (20%) contre 12 femmes (80%). De ce fait nous remarquons que de nos jours la proportion des femmes s'accroît : elles sont de plus en plus nombreuses à s'inscrire aux départements de français. Ainsi, le rapport au savoir relève d'une « construction sociale et culturelle de la différence des sexes » comme le souligne Jean de la Fontaine :  
*« La construction socio-identitaire sexuée des individus s'élabore à partir des normes, des valeurs, des contraintes sociales. Cette construction identitaire n'est pas une action solitaire, mais c'est une interaction qui met le sujet en relation avec d'autres sujets. Les modèles parentaux journaliers participent à cette construction, mais également l'école à partir des modèles qu'elle propose »<sup>16</sup>.*
- La tranche d'âge des enseignants varie entre 24 et 52 ans. 4 enseignants ont entre 24 et 28 ans, 8 enseignants ont entre 31 et 38 ans et 3 enseignants ont entre 49 et 52 ans (les plus anciens : plus de 25 ans d'expérience). La majorité d'entre eux sont donc des jeunes de la trentaine qui ont plus ou moins d'expérience.
- La précision de l'ancienneté dans l'enseignement est d'autant plus révélatrice, car cette donnée ne correspond pas forcément à l'âge des enseignants. Dans notre corpus 10 enseignants ont de 1 à 6 ans d'expérience ; 2 enseignants ont de 7 à 15 ans d'expérience et 3 enseignants ont plus de 25 ans d'expérience.
- Ce groupe d'enseignants n'a pas reçu la même formation initiale et n'a pas le même profil :
  - 10 enseignants ont le niveau de licence en français dont 7 ont une licence du système classique et 3 une licence LMD.
  - 3 enseignants ont le niveau de master.
  - 2 enseignants ont été formés dans les instituts de technologie de l'éducation. (ITE).

---

<sup>16</sup> FONTAINE, J., 1999, p38.

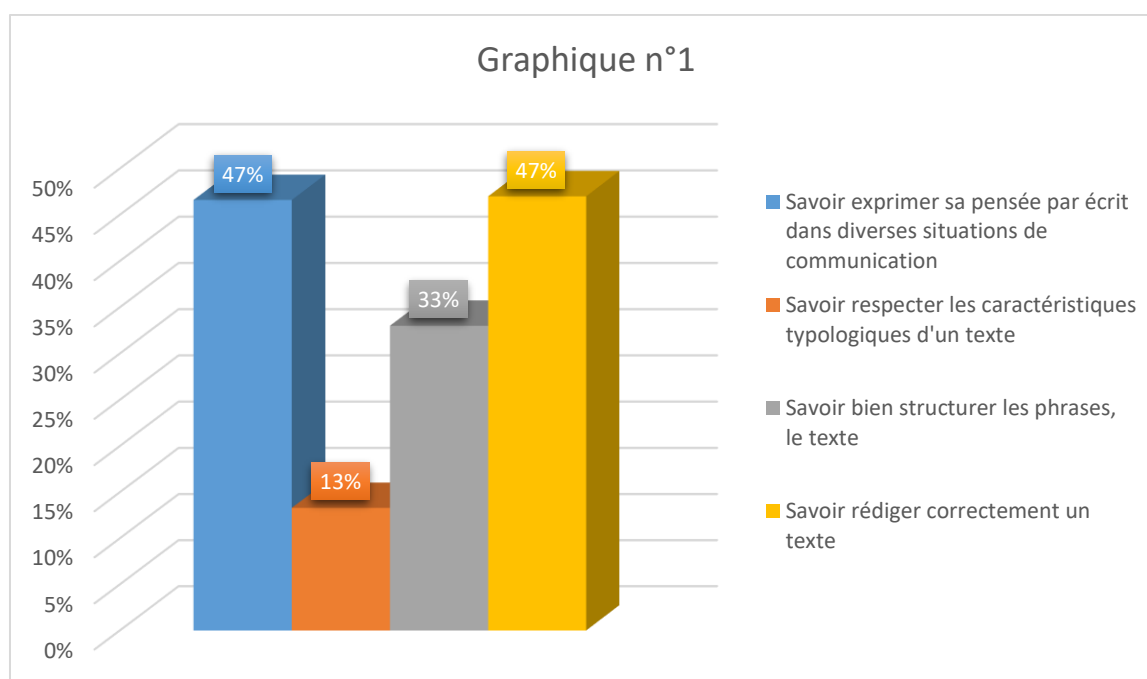
Nous avons ensuite divisé les éléments de ce chapitre en quatre volets qui représentent les différents sujets abordés dans les questions. Ainsi cela nous permettra d'analyser distinctement chaque paramètre.

## 2.1.1. Représentation du savoir-écrire, difficultés et méthodes d'aide à la rédaction

### 2.1.1.1. Savoir-écrire

**Question 1 : Pour vous, savoir écrire veut dire :**

- Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication ?
- Savoir respecter les caractéristiques typologiques d'un texte ?
- Savoir bien structurer les phrases, le texte ?
- Savoir rédiger correctement un texte ?



Les capacités d'exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication (47%) et de rédiger correctement un texte (47% également) obtiennent les pourcentages d'accord les plus élevés. Elles sont suivies de la capacité de bien structurer les phrases, le texte (33%). Cependant, la capacité de respecter les caractéristiques typologiques d'un texte (13%) recueille le pourcentage le plus bas.

De ce fait, les exigences fonctionnelles de la communication et de l'expression ainsi que la rédaction de manière correcte priment le plus. Les aspects formels de l'écriture comme la

structuration des phrases, du texte ou encore le respect de la typologie ne définissent pas pour la plupart des enseignants l'acte d'écrire.

### 2.1.1.2 Difficultés à l'écrit

**Question 2 : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves lors de la rédaction de textes scolaires ?**

N°	Réponses
<b>E1</b>	Ils ne savent pas distribuer les éléments phrastiques (la majorité), c'est-à-dire le placement des constituants de la phrase.
<b>E2</b>	Lire et comprendre le sujet. L'élève ne sait pas produire une phrase correcte.
<b>E3</b>	Le manque de vocabulaire et les difficultés dans la construction des phrases (grammaire).
<b>E4</b>	Comprendre la consigne. Le bagage linguistique insuffisant. Le non-savoir de la structure d'un texte et aussi le non-savoir de mettre dans une situation d'intégration demandée.
<b>E5</b>	L'élève ne sait pas s'exprimer en écrit dans diverses situations de communication, bagage linguistique limité. La traduction joue un rôle primordial dans la rédaction.
<b>E6</b>	La mal construction des phrases. Manque de bagage lexical et grammatical.
<b>E7</b>	L'élève pense en arabe et puis il rédige en français. Il oublie les signes de ponctuations.
<b>E8</b>	Les fautes d'orthographe, ne respectent pas la ponctuation. Les fautes de conjugaison, concernant la conjugaison des verbes, des phrases mal dites (incorrectes).
<b>E9</b>	Nos élèves, ne sachant pas bien parler la langue française, ne savent pas orthographier certains mots et par conséquent mal construire des phrases.
<b>E10</b>	La plupart des élèves trouve les difficultés de savoir exprimer correctement leurs idées et rédiger correctement le texte en respectant les règles d'écrire un texte.
<b>E11</b>	En général, nos élèves ont des difficultés diverses pour rédiger un texte et cela est dû au fait que le français n'est autre qu'une langue vivante. Cependant, on peut dire qu'ils se trouvent en difficulté de prononcer certains mots donc de mal les orthographier.

<b>E12</b>	Construire des phrases grammaticalement correctes. Utiliser un bon vocabulaire, manque de bagage linguistique.
<b>E13</b>	Il y'en a plusieurs, je cite quelques exemples : l'enchaînement des idées, les fautes et les erreurs (orthographe, grammaire) commises lors de la rédaction des productions.
<b>E14</b>	L'élève a un faible niveau d'attention soutenue pour les tâches difficiles.
<b>E15</b>	Les élèves ne savent pas rédiger et se réfère toujours à la traduction de l'arabe.

D'après le tableau précédent nous pouvons faire les constatations suivantes :

- Pour la majorité des enseignants (12), la difficulté principale que rencontrent les élèves lors de la rédaction de texte scolaire est l'incapacité de bien rédiger liée à l'accumulation des carences aux cours de leur scolarité. C'est-à-dire ne pas comprendre le sujet/la consigne, ne pas savoir construire les phrases, ne pas respecter les signes de ponctuations, commettre des fautes et des erreurs, ne pas savoir enchaîner les idées, etc.
- 5 enseignants pensent également que les élèves n'ont pas un assez bon bagage linguistique et ne peuvent donc pas s'exprimer dans les diverses situations de communication.
- Pour 3 autres enseignants, la traduction de l'arabe vers le français est aussi un élément de difficulté.
- Selon l'un des enseignants de notre corpus le français est une langue vivante ce qui cause diverses difficultés dont la prononciation de certains mots et donc mal les orthographier.

### Question 3 : D'après vous, quelles sont les causes et les origines de ces difficultés ?

N°	Réponses
<b>E1</b>	Les causes sont nombreuses, mais ce qui est clair c'est que les élèves sont souvent conscientisés en matière de reconnaissances des parties du discours.
<b>E2</b>	Le programme trop chargé, beaucoup de matières, l'élève ne peut assimiler. Changement de programme constamment.
<b>E3</b>	Nos apprenants ne lisent pas, ce qui appauvrit leur vocabulaire.
<b>E4</b>	La base de formation dans la langue. Le manque de l'oral pour arriver à écrire.



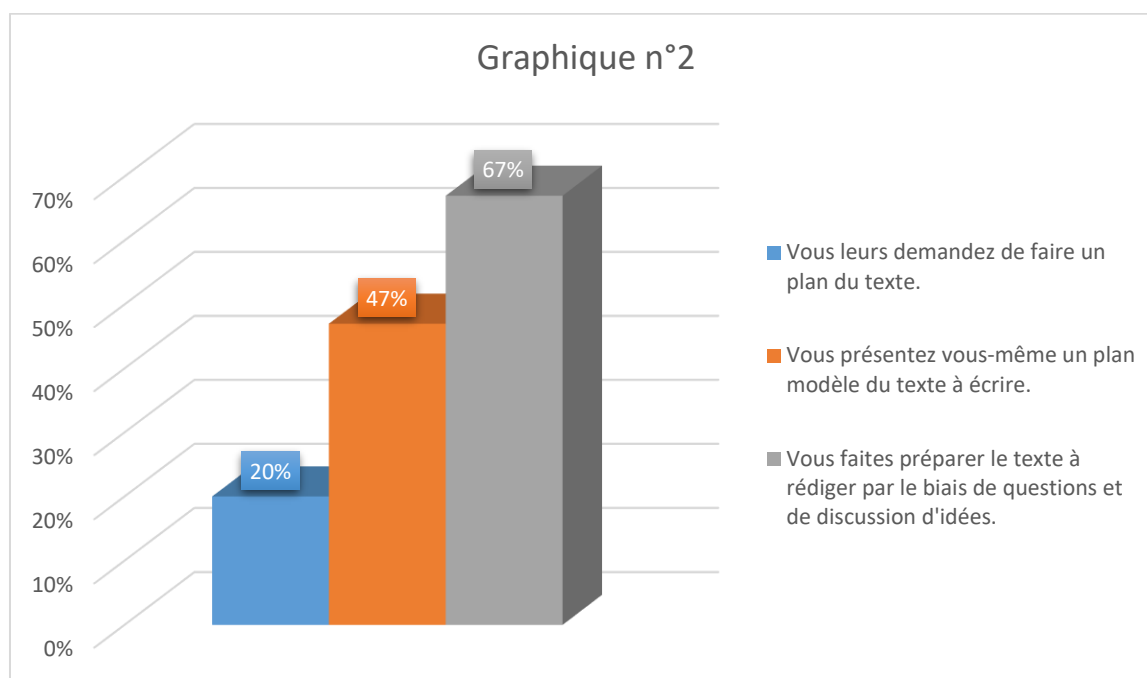
<b>E5</b>	Les élèves ne parlent pas la langue ni à la maison ni au CEM (l'entourage social ne l'aide pas). Le manuel scolaire trop long.
<b>E6</b>	Manque d'interaction linguistique dans la famille. Mal éducation au niveau de la langue française.
<b>E7</b>	L'élève n'a pas la culture de la lecture.
<b>E8</b>	Les élèves n'ont pas la base dès le primaire.
<b>E9</b>	Les élèves ne lisent pas du tout.
<b>E10</b>	Pour moi, les causes de ces difficultés renvoient à l'enseignant en premier degré.
<b>E11</b>	Les apprenants ne lisent plus.
<b>E12</b>	N'appliquent pas les règles de conjugaison/ grammaire car ils ne les connaissent pas. Ne veulent pas s'enrichir et apprendre.
<b>E13</b>	L'influence de la langue mère (l'arabe). Le manque d'activités de la production dans les manuels scolaires. L'enseignant s'exprime et communique en utilisant la langue mère pour la tâche de compréhension.
<b>E14</b>	Faible vitesse de traitement. Faible capacité à se rappeler l'information.
<b>E15</b>	Ils n'ont pas une bonne base. Ils ne veulent pas faire d'efforts pour rédiger (ils demandent toujours à supprimer l'expression écrite).

Selon le tableau qui précède, les causes et les origines des difficultés sont :

- Pour la plupart des enseignants, une mauvaise base de formation de la langue : c'est-à-dire que dès le primaire les élèves n'ont pas réussi à assimiler les règles et/ou un bagage linguistique. D'ailleurs, d'après l'un des enseignants : « *Pour moi, les causes de ces difficultés renvoient à l'enseignant en premier degré.* »
- Le manque de lecture. Les élèves ne veulent pas du tout lire pour s'enrichir et apprendre davantage.
- La charge des programmes : un manuel trop long qui n'est jamais achevé à la fin de l'année.
- L'influence de la langue mère (l'arabe).
- Le manque d'efforts de la part des élèves.

### 2.1.1.3 Aide à la rédaction

#### Question 4 : Comment faites-vous pour les aider à rédiger ?



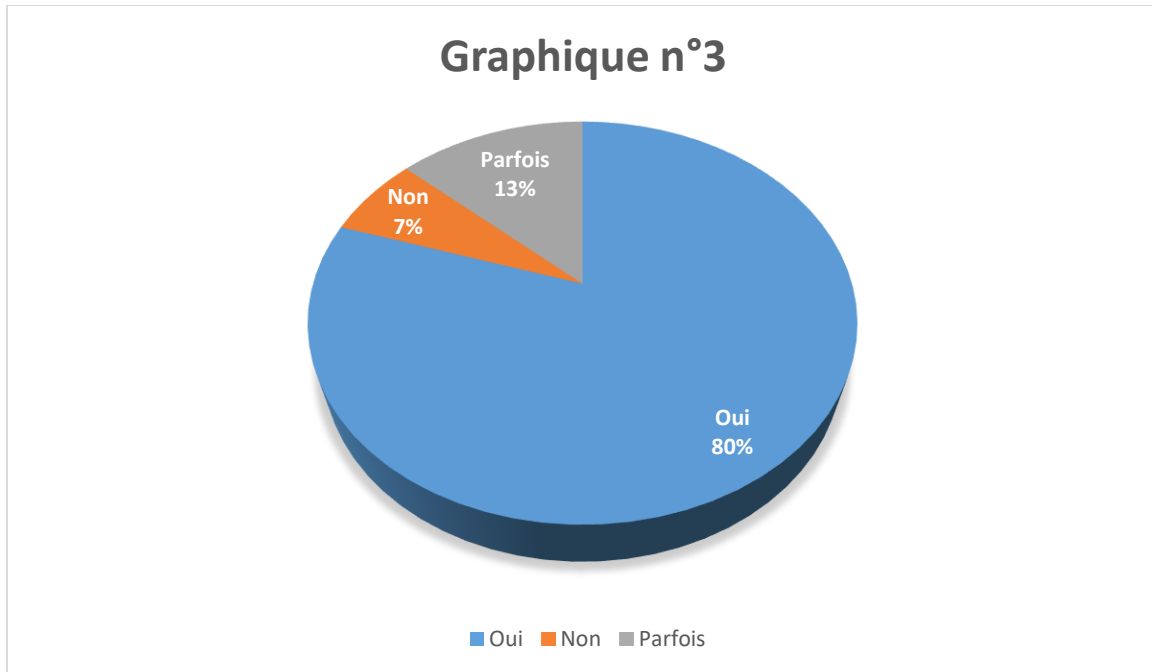
La préparation du texte à rédiger par le biais de questions et de discussion d'idées (67 %) est la méthode la plus utilisée pour aider les élèves à rédiger. Cela leur permet donc d'avoir le maximum d'informations sur le sujet de rédaction donc plus de facilité pour la rédaction : d'ailleurs ça se termine toujours par un débat d'idées car les élèves n'ont pas le même point de vue sur un sujet donné.

La moitié des enseignants utilisent également un plan modèle du texte à écrire (47%) qu'ils présentent aux élèves au tableau avec une explication. Ainsi, les élèves auront plus de facilité à organiser leurs idées.

La méthode la moins utilisée est celle de demander aux élèves de faire un plan du texte eux même (20%) car la majorité d'entre eux ne savent pas le faire et ne rédigeront alors rien.

## 2.1.2 Le brouillon

**Question 5 : Imposez-vous à vos élèves d'utiliser un brouillon (le brouillon dans ce contexte est le support papier) ?**



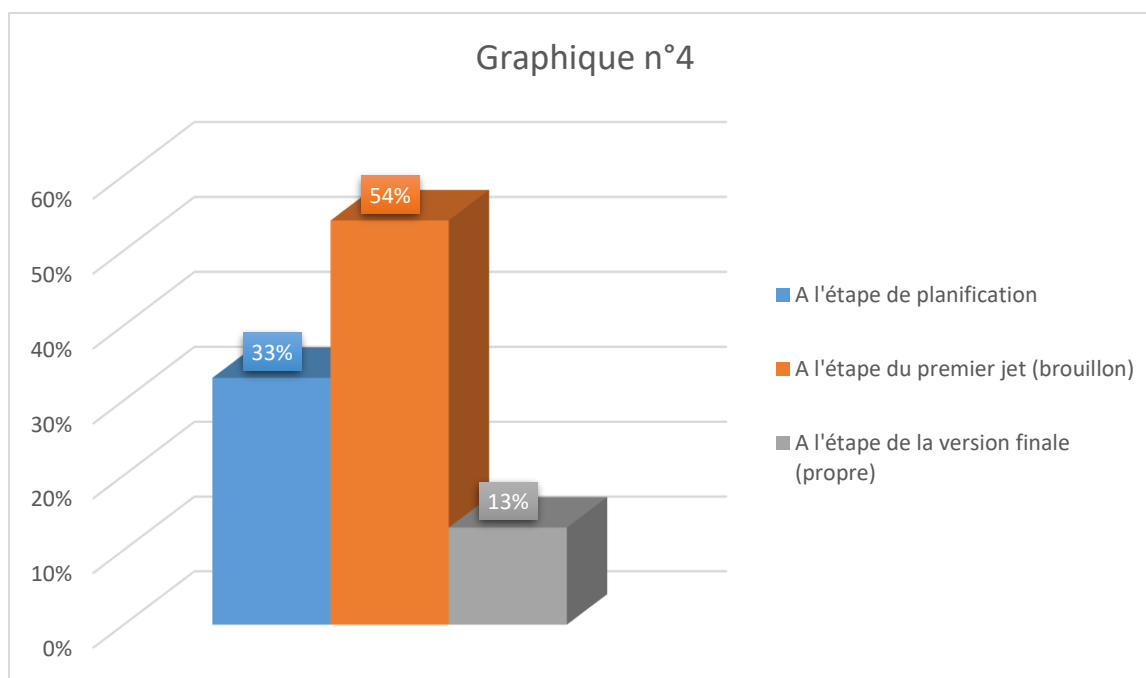
Nous remarquons que le brouillon n'est pas ancré dans les habitudes scripturales des élèves car presque tous les enseignants demandent à l'utiliser. Cependant, malgré l'imposition du brouillon par les enseignants, les élèves, ne voyant pas l'utilité de cet objet, rédigent directement dans le propre car selon eux il leur ferait perdre du temps (surtout durant un examen).

## 2.1.3 Composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel

### 2.1.3.1 Etapes auxquelles se font les commentaires écrits

**Question 6 : A quelle étape faites-vous des suggestions ou des corrections écrites à vos élèves ?**

- Pendant l'étape de planification.
- Lors de l'étape du premier jet (le brouillon).
- Ou l'étape de la version finale (le propre).



Les réponses nous révèlent que plus de la moitié des enseignants (54%) privilègent faire ces suggestions à l'étape du premier jet. Ils considèrent qu'il est nécessaire de prévoir des corrections lorsque les élèves rédigent sur le brouillon car quand des corrections sont faites à cette étape, les enseignants accompagnent leurs élèves afin de corriger eux-même leurs erreurs et prennent surtout en charge les élèves en difficulté qui demandent couramment de l'aide.

Cependant, 33 % des enseignants interrogés consacrent leurs interventions à l'étape de la planification puisque pour eux ces corrections visent le plan, l'étape motrice de toute production écrite qui aide l'élève à mieux gérer le déroulement de sa tâche.

Une minorité des enseignants (13%) déclarent faire leurs suggestions lors de la version finale c'est-à-dire au propre. Ils estiment que ces interventions pourraient amener les apprenants à revoir complètement plusieurs aspects de leurs écrits.

### 2.1.3.2 Révision

**Question 7 : Que signifie pour vous la révision d'une production écrite ?**

N°	Réponses
E1	L'amélioration de la rédaction.
E2	C'est la phase de la correction et de la modification.
E3	Relecture des productions écrites, chercher les fautes/erreurs puis les corriger.

<b>E4</b>	C'est auto-évaluer sa propre production. Réviser pour savoir-écrire et améliorer sa rédaction.
<b>E5</b>	L'élève doit lire ce qu'il a écrit. Il peut même identifier les fautes.
<b>E6</b>	Elle permet de réviser l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire. Elle vise à mieux écrire correctement les phrases.
<b>E7</b>	La révision d'une production écrite nous aide à apprendre un bagage linguistique et découvrir d'autres mots.
<b>E8</b>	Avant la production écrite, on fait toujours une activité de « préparation à l'écrit » : une série d'activités pour se préparer à l'écrit et aider les élèves à réaliser la production écrite.
<b>E9</b>	
<b>E10</b>	La révision d'une production permet à l'élève de corriger les fautes (orthographe, grammaire) la construction des phrases, de supprimer ou de rajouter quelques idées.
<b>E11</b>	La correction des lacunes des apprenants et le bon redressement des phrases et la bonne ponctuation du texte.
<b>E12</b>	C'est revoir son texte, le relire puis identifier les erreurs pour les corriger.
<b>E13</b>	C'est une méthode où l'élève doit l'établir pour vérifier ses fautes et ses lacunes : grâce à la révision, l'élève améliore une production pour être différente de la première.
<b>E14</b>	Une vérification des acquis.
<b>E15</b>	Réviser c'est vérifier sa production, la relire, corriger les fautes d'orthographe, de construction, de syntaxe pour ensuite réécrire son texte qui sera plus cohérent.

D'après ce que nous avons vu dans les précédents chapitre la révision d'un texte consiste à relire la production, corriger les fautes, reformuler les phrases, vérifier le contenu ; on parle aussi de relecture.

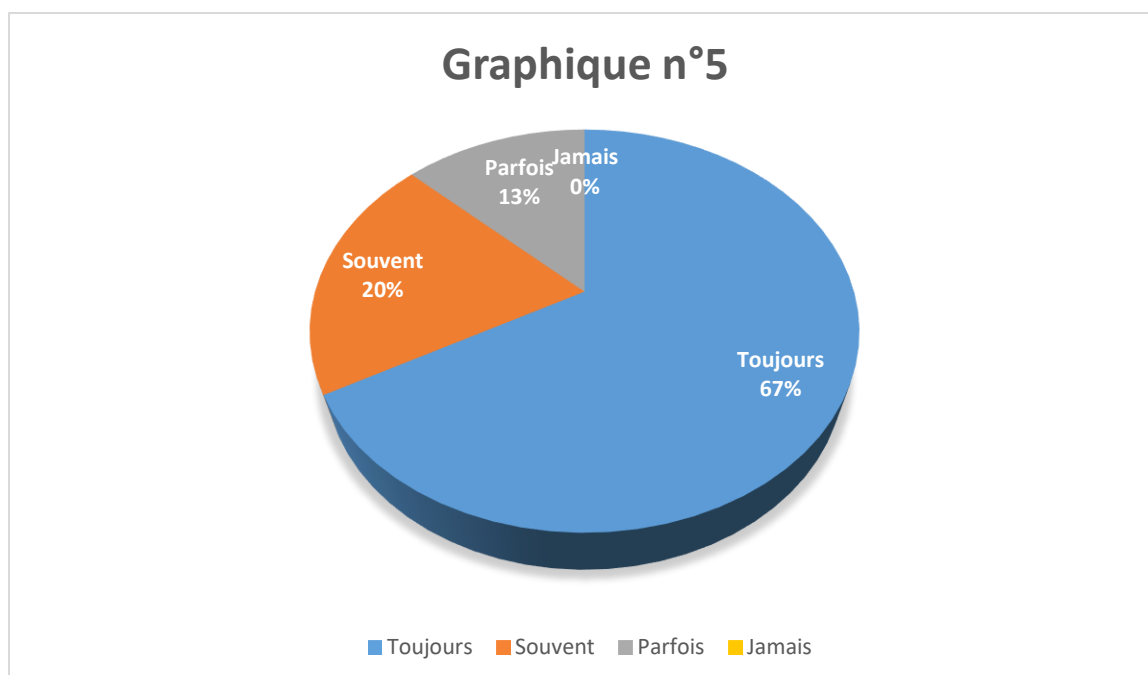
Pour la majorité des enseignants (12) réviser une production écrite c'est la relire (vérifier) afin d'identifier les fautes et les erreurs commises. Cela permet d'améliorer cette production qui aura plus de cohérence (ajout, suppression, déplacement, etc.) Ces enseignants donnent donc une définition correcte de la révision.

Cependant deux enseignants ne savent pas ce qu'est la révision d'une production écrite ; ils donnent des définitions qui n'ont rien à voir : « *La révision d'une production écrite nous aide à apprendre un bagage linguistique et découvrir d'autres mots.* » « *Avant la production*

*écrite, on fait toujours une activité de « préparation à l'écrit » : une série d'activités pour se préparer à l'écrit et aider les élèves à réaliser la production écrite. »*

Il y a un enseignant qui n'a donné aucune réponse : il a laissé l'emplacement de la réponse vide.

**Question 8 : Incitez-vous vos élèves à réviser leur premier jet (sur le brouillon) ?**

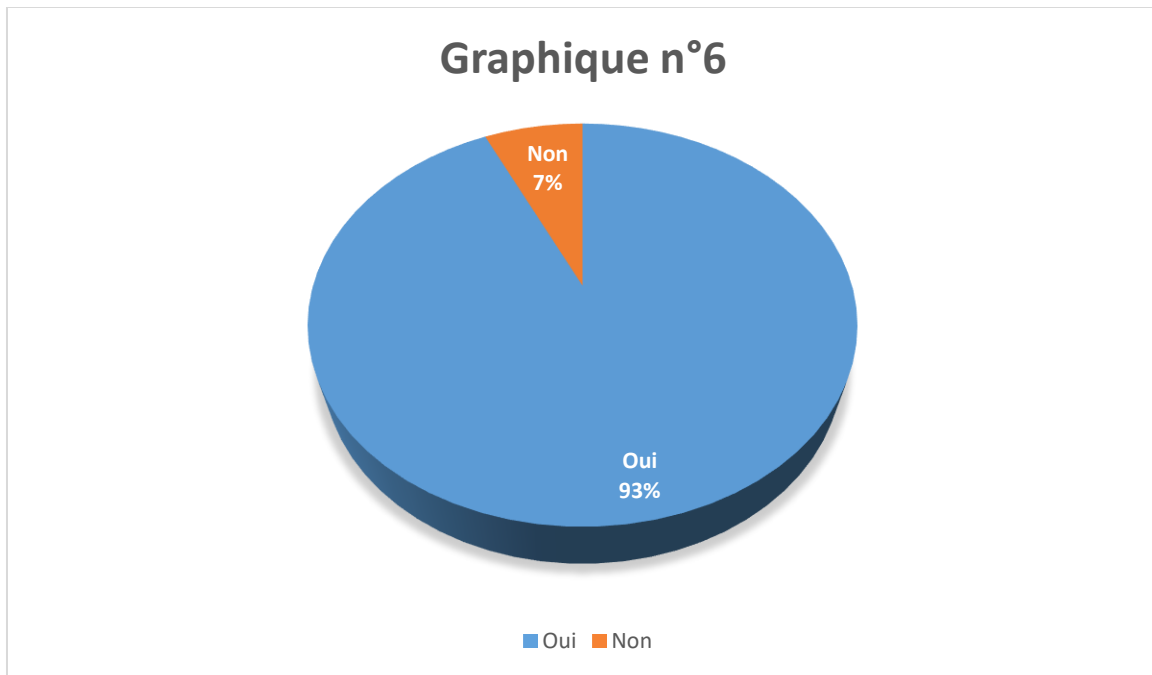


Dix enseignants (67%) affirment qu'ils insistent toujours à ce que leurs élèves relisent et corrigent leur premier jet. Cependant, selon eux, cette tâche de relecture n'est généralement pas comprise par les apprenants. Réviser, pour eux, c'est effacer une lettre ou une phrase seulement : ils n'ont pas en tête l'idée de restructurer des phrases et même un paragraphe lors de la révision. Ils focalisent toute leur attention sur les problèmes de transcriptions graphiques et sur les erreurs orthographiques.

Trois enseignants (20%) demandent assez souvent aux élèves de réviser leurs brouillons mais pas tout le temps.

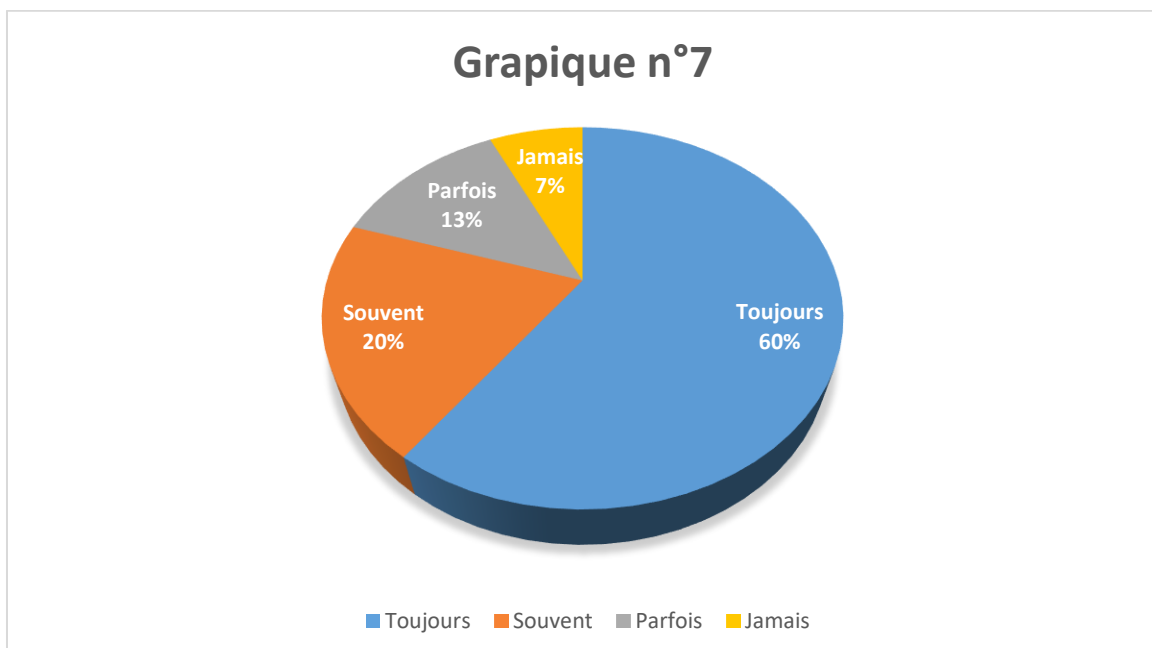
Enfin, seulement deux enseignants (13%) répondent qu'ils exigent parfois à leurs élèves de réviser et relire leurs textes avant de les remettre pour les évaluer.

**Question 9 : Lors de la séance de compte rendu de l'expression écrite, enseignez-vous à vos élèves les stratégies de révision (lecture, relecture, identifier, nommer et corriger les erreurs ?**



Tous les enseignants sauf un seul répondent qu'ils enseignent toujours à leurs élèves des stratégies de révision, surtout lors des séances consacrées au compte rendu de l'expression écrite.

**Question 10 : Avez-vous l'habitude de présenter des critères de réussite de la production écrite et des grilles d'auto-évaluation à vos élèves avant la séance de l'expression écrite ?**

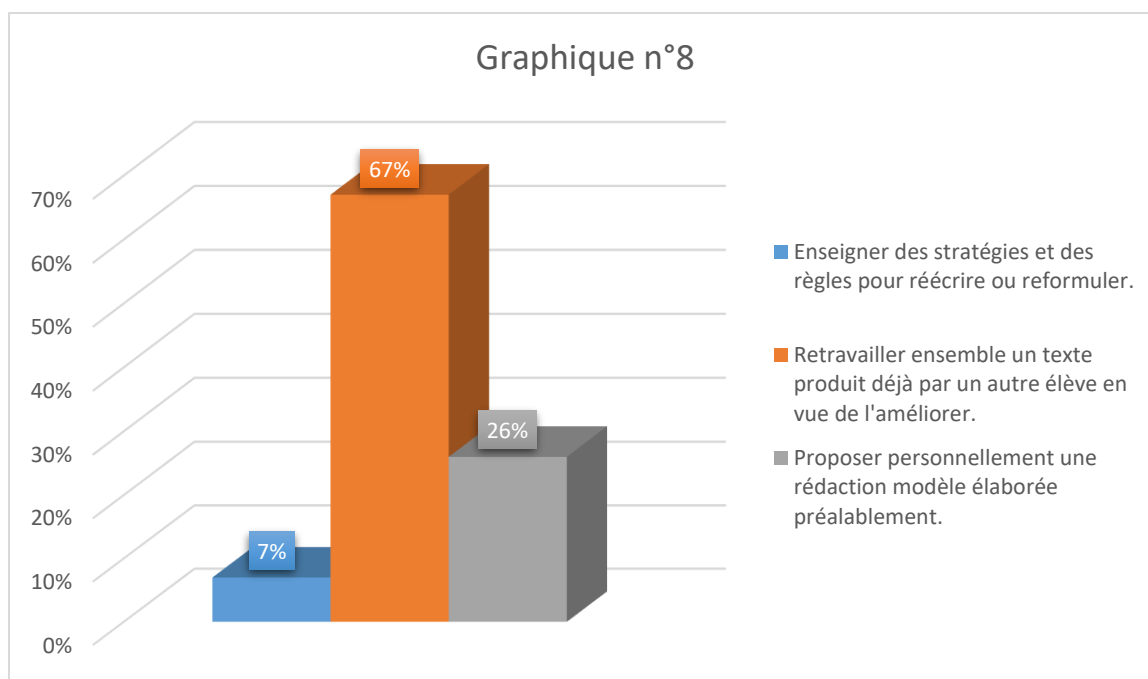


Douze enseignants sur les quinze interrogés, répondent qu'ils présentent toujours ou assez souvent des critères de réussite et des grilles d'auto-évaluation qui accompagnent les élèves dans leur correction personnelle. Ces facilitateurs de relecture peuvent amener l'élève à devenir le premier lecteur critique de son texte. Les critères de réussite permettent de gérer la tâche d'écriture : l'élève pourrait repérer les insuffisances d'un texte. Quant aux grilles d'auto-évaluation, elles se focalisent sur divers éléments relatifs au texte, aboutissant à des révisions pertinentes. Deux des participants répondent que leurs élèves sont parfois dotés de ces critères et grilles d'évaluation et un seul répond par jamais.

### 2.1.3.3 Réécriture

#### Question 11 : Lors de la séance du compte rendu de l'expression écrite :

- Proposez-vous à vos élèves des stratégies et des règles pour qu'ils puissent réécrire leur production ?
- Les élèves participent-ils à la révision et la réécriture d'une production d'un élève ?
- Proposez-vous à vos élèves une production modèle ?



Dix enseignants (67%) répondent qu'ils préfèrent travailler avec l'ensemble de la classe un texte produit déjà par un élève en vue de l'améliorer. Bien qu'elle soit conçue comme une démarche classique, elle demeure pour ces enseignants rentable et motivante pour les apprenants : il s'agit de détecter et d'analyser les incorrections possibles et d'inviter les élèves à les remédier ou les corriger entièrement.



Quatre enseignants répondent qu'ils proposent toujours à leurs élèves un texte modèle élaboré préalablement car ils trouvent que les textes écrits par les apprenants sont majoritairement courts et portent plusieurs erreurs.

Seulement un enseignant déclare qu'il a recours à l'enseignement des différentes stratégies et règles de réécriture afin que les élèves puissent réécrire leur production.

### 2.1.4 La révision pour l'amélioration de la production écrite

**Question 12 : Selon vous, comment peut se faire l'amélioration de la production écrite ?**

N°	Réponses
<b>E1</b>	On corrige les erreurs contextualisées, autrement dit on travaille avec et dans le texte pour que l'élève puisse observer et repérer comment fonctionne la langue.
<b>E2</b>	Comprendre le sujet de la production écrite. Souligner les mots clés. Appliquer les critères de réussites.
<b>E3</b>	En faisant une « correction » collective d'un paragraphe qui contient les fautes récurrentes, puis l'améliorer.
<b>E4</b>	L'amélioration d'une production écrite c'est se corriger et corriger surtout les incorrections. Emploi du temps. Les impropriétés.
<b>E5</b>	A partir d'un paragraphe d'un élève.
<b>E6</b>	L'amélioration de la production écrite se fait progressivement au cours de la séance avec la participation des apprenants.
<b>E7</b>	On trouve les différentes fautes puis on les corrige ensemble, ensuite on rédige la production d'un élève sur le tableau. Enfin, les élèves écrivent la production améliorée.
<b>E8</b>	On relève d'abord les différentes fautes communes et on les corrige ensemble sur le tableau. Après on rédige une production corrigée d'un élève sur le tableau. Enfin les élèves écrivent la production améliorée. A la fin on donne des exercices de remédiation.
<b>E9</b>	En impliquant tous les élèves à redresser un texte à corriger des incorrections et à bien orthographier des mots.

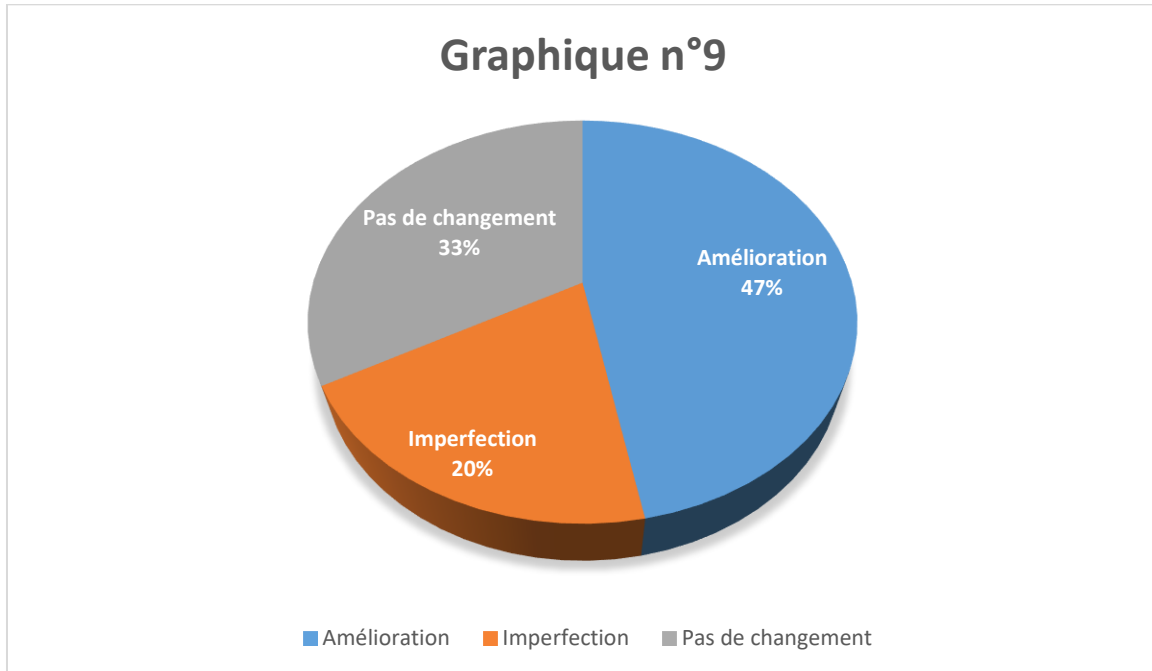
<b>E10</b>	
<b>E11</b>	On limite les phrases du paragraphe. Repérer les erreurs du paragraphe phrase par phrase et les faire corriger au fur et à mesure. Travailler la ponctuation et la correction des phrases incorrectes.
<b>E12</b>	A travers la révision.
<b>E13</b>	Pour moi, je prends une production d'un élève qui ne contient pas beaucoup de fautes d'orthographe et je l'améliore avec les élèves phrase par phrase (je guide seulement les apprenants). A la fin, les élèves produiront un paragraphe amélioré en travaillant en groupe de classe.
<b>E14</b>	Aider l'élève à organiser ses idées à la suite du remue-méninge en créant un modèle organisationnel (plan). Inviter l'élève à commencer à rédiger un brouillon à partir du modèle.
<b>E15</b>	Par le biais de la révision, donc enseigner les stratégies de révision.

Presque tous les enseignants ont répondu que l'amélioration de la production écrite peut se faire par la détection des fautes et des erreurs puis de les corriger : c'est donc la révision. Ils choisissent une production d'un élève qu'ils inscrivent au tableau, ils demandent ensuite aux élèves de repérer les fautes et les erreurs qui se trouvent dans le texte. C'est souvent par travail de groupe que s'effectue cette tâche (correction collective). Finalement, une fois que les fautes et les erreurs sont repérées les élèves essayent de les corriger pour pouvoir produire une production améliorée.

Cette amélioration peut se faire aussi individuellement : c'est-à-dire que les enseignants demandent à chacun de leurs élèves de corriger leur propre production par le biais de la révision.

Un enseignant n'a pas donné de réponse, cependant on ne sait pas si c'est un oubli de sa part ou s'il n'a pas su répondre.

**Question 13 : Qu'observez-vous lorsque vous demandez à vos élèves de faire la révision de leur production ?**



Pratiquement la moitié des enseignants interrogés ont observés une amélioration (perfectionnement) de la production de leurs élèves après la révision. Ils ont donc réussi à corriger les fautes et les erreurs qui ont été faites lors de leur premier jet.

Cependant, 33% des enseignants remarquent que les élèves après avoir révisé leur production n'effectuaient pas d'amélioration : il n'y avait pas de changement. L'apprenant peut donc réviser sa production sans en repérer les dysfonctionnements : il peut les percevoir sans pour autant avoirs les compétences requises pour les réduire ou il peut effectuer une modification qui changera la nature du dysfonctionnement sans toutefois l'effacer.

Enfin, 20% des enseignant déclarent qu'en révisant leur production, les élèves faisait encore plus de fautes et d'erreurs : une imperfection de leur texte.

**Question 14 : D'après vous la révision mène-t-elle à une meilleure réécriture d'un texte ?  
Comment ?**

N°	Réponses
<b>E1</b>	Tout à fait, car l'écriture elle-même se répartit en deux phases : la première c'est la réflexion, la deuxième la rédaction. Mais quand on mêle une à une autre on risque de se tromper en termes de rédaction.
<b>E2</b>	Oui, elle aide les apprenants à éviter les fautes et de produire correctement.
<b>E3</b>	L'auto-évaluation permet à l'apprenant de reconnaître ses fautes et d'essayer de les éviter dans les prochaines productions.
<b>E4</b>	Oui, plus que sûr, la révision mène à une meilleure réécriture d'un texte. D'abord, l'apprenant arrive à corriger ses fautes. Ensuite, ces fautes ne seront plus refaites, en plus, elles seront gravées.
<b>E5</b>	Oui, à partir d'un paragraphe d'élève. Les élèves le corrige (correction collective d'un exemple d'élève).
<b>E6</b>	La révision mène à une meilleure réécriture d'un texte. Grâce à la correction des mal-dits et des fautes, l'autocorrection se fait par l'apprenant lui-même qui pousse à redresser son texte.
<b>E7</b>	Oui car la révision permet aux élèves de découvrir leurs fautes et les corriger.
<b>E8</b>	Oui car la révision donne aux élèves l'occasion de découvrir leurs fautes et les corriger.
<b>E9</b>	Absolument, en effet, à force de voir et de revoir la bonne construction de phrases et l'amélioration de textes, on arrive à une meilleure réécriture du texte.
<b>E10</b>	Oui bien sûr la révision mène à une meilleure réécriture d'un texte.
<b>E11</b>	Oui la révision mène à une meilleure réécriture d'un texte et il peut passer même à l'autocorrection de son petit paragraphe.
<b>E12</b>	Oui car l'élève va relever ses erreurs et les corriger pour ensuite réécrire un meilleur texte.
<b>E13</b>	Oui la révision est une stratégie par laquelle l'élève peut découvrir ses lacunes et ses fautes, où il doit les corriger et améliorer (faire des modifications) dans sa production.
<b>E14</b>	Oui en suivant les modèles organisationnels.
<b>E15</b>	Oui elle mène à une meilleure réécriture d'un texte car les fautes, les incohérences, etc. seront corrigées.

100% des enseignants sont d'accord et répondent que la révision mène à une meilleure réécriture d'un texte. Selon eux, grâce à la révision les élèves ont recourt à une autocorrection afin de repérer et corriger les fautes, les erreurs, les incohérences, etc. ce qui leurs permettra de mieux réécrire leur premier jet.

## **2.2. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre travail d'analyse va nous permettre de répondre aux questions principales de notre problématique. Ainsi, pour mener à bien notre recherche, nous avons partagé cette analyse en quatre parties qui représentent les différents sujets abordés dans les questions de notre corpus.

Dans la première partie qui s'intitule « Représentation du savoir-écrire, difficultés et méthodes d'aide à la rédaction » les enseignants interrogés définissent l'acte d'écrire comme « savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication et savoir rédiger correctement un texte ». Ainsi les paramètres de situations de communication diversifiées prennent une place importante, il s'agit de rendre la pratique scripturale pragmatique, significative et socialisée. Concernant les difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction, il y en a plusieurs cependant la difficulté principale est l'incapacité de bien rédiger liée à l'accumulation des carences aux cours de leur scolarité et cela est causé par une mauvaise base de formation de la langue. Et pour aider leurs élèves, les enseignants font préparer le texte à rédiger par le biais de questions et de discussion d'idées afin qu'ils aient le maximum d'informations sur le sujet de rédaction ou leurs présentent un plan type du texte à rédiger, non par souci de fixer des éléments à respecter, mais pour initier les élèves à la technique de planification.

La deuxième partie intitulée « Le brouillon » nous montre que le brouillon ne fait pas partie des habitudes scripturales des élèves car pour eux il n'est d'aucune utilité et ferait perdre du temps.

Les réponses recensées dans cette partie intitulée « Composantes liées à l'apprentissage du processus rédactionnel » montrent que plus de la moitié des enseignants préfèrent faire des interventions à l'étape du premier jet qui ont pour double but de prendre en charge les élèves en difficultés et d'accompagner ces scripteurs dans le repérage des dysfonctionnements liés au contenu ou à la forme. C'est pourquoi ces interventions doivent porter sur des éléments pouvant aider l'élève à améliorer son texte : ce qui montre que les enseignants poussent leurs élèves à utiliser le processus de révision lors de la rédaction. D'ailleurs, les enseignants sont presque

tous d'accord que réviser signifie relire (vérifier) afin d'identifier les fautes et les erreurs commises ; cependant trois d'entre eux n'arrivent pas à définir la révision ce qui influencera négativement leurs élèves. De plus, la majorité de nos sondés affirment qu'ils insistent toujours aux élèves de relire et corriger leur premier jet. Cela révèle que notre corpus d'enseignants accorde une importance à cette étape de la pratique scripturale vu qu'ils enseignent en grande partie ces stratégies relatives à la révision. Ils avancent également que leurs élèves se dotent parfois de grilles d'auto-évaluation qui facilitent leurs lectures critiques. Pour la séance de l'enseignement de la réécriture (compte rendu) les enseignants préfèrent retravailler avec l'ensemble de la classe un texte déjà produit par un élève en vue d'en puiser les incorrections et par la suite l'améliorer (le perfectionner).

Enfin dans la dernière partie intitulée « La révision pour l'amélioration de la production écrite » les enseignants répondent majoritairement que l'amélioration de la production écrite peut se faire par le biais de la révision, qu'elle soit collective (corriger le texte d'un élève au tableau) ou individuelle (chacun corrige sa propre production). Mais, lorsque les enseignants demandent à leurs élèves de faire la révision de leur production, seulement la moitié d'entre eux observe une amélioration (perfectionnement). Beaucoup d'élèves, en révisant, soit n'apportent aucun changement (même en corrigeant ils ne changent rien : ils corrigent une faute/erreur par une autre) soit font encore plus de fautes. En revanche, la totalité de notre corpus répond que la révision mène à une meilleure réécriture d'un texte car les élèves essayent de repérer et de corriger les imperfections ce qui les mènera à un texte amélioré.

## **Conclusion**

Nous avons, lors de ce chapitre, élaborer une enquête par questionnaire concernant le statut de la révision dans le système éducatif algérien vis-à-vis de la production écrite. Nous avons pu constater que les enseignants sont conscients et essayent toujours d'utiliser la révision dans le but d'une amélioration au niveau de la production verbale écrite chez l'apprenant. Ce but est alors atteint vu que, pour eux, la révision mène à une meilleure réécriture donc une amélioration du premier jet par le biais d'une correction des imperfections. Nos deux hypothèses sont alors bel et bien confirmées.

# **Conclusion Générale**

Depuis la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, les concepteurs de programmes et leurs documents d'accompagnements insistent sur le temps à consacrer à la production écrite et supposent surtout qu'écrire est un acte de communication produit à l'intention d'un ou plusieurs lecteurs particuliers. La production d'un texte est une activité complexe qui requiert de la part du scripteur une maîtrise des règles du système linguistique, une maîtrise des règles du fonctionnement social de ce système, une maîtrise des règles qui régissent la cohérence/cohésion du texte et enfin une maîtrise des connaissances procédurales qui concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

Démuni, face à cette complexité, l'apprenti-scripteur néglige, le plus souvent, d'entamer la tâche rédactionnelle, et, même s'il commence, il est généralement soit dans l'incapacité d'aller jusqu'au bout soit il va produire un texte décousu et/ou incompréhensible.

Les nouveaux manuels de français donnent la priorité à la production écrite par le biais d'activités de réécriture. L'enseignant du FLE doit donc obligatoirement mettre en œuvre ces nouvelles recommandations afin d'accompagner les scripteurs à développer leurs stratégies de révision et de réécriture.

D'après nos deux hypothèses qui supposent que les représentations des enseignants sur la révision influencent négativement ou positivement les pratiques pédagogiques de FLE et qu'un enseignement/apprentissage spécifique de la révision permet à l'élève de relire et réviser son texte pour le perfectionner, nous avons effectué une enquête par questionnaire afin de les confirmer ou de les infirmer.

Comme l'a montré la partie pratique, les résultats de l'exploration de notre corpus ont répondu à notre questionnement et ils ont validé nos deux hypothèses. En effet, en faisant progressivement de la révision un outil pour mieux réécrire, il a été prouvé que cette recherche didactique a été profitable aux apprenants. Ainsi les enseignants affirment que le processus de révision peut induire positivement les pratiques pédagogiques de FLE notamment la production écrite. Nous confirmons alors que la révision des textes joue un rôle fondamental dans l'amélioration de la production écrite.

Ce modeste travail n'est pas complet et exhaustif, ce n'est au contraire qu'une tentative d'approche des techniques rédactionnelles afin de pouvoir discerner les réelles pratiques de classes adoptées dans nos écoles. Vu que cette recherche est basée sur un corpus restreint, les conclusions auxquelles nous avons abouti ne concernent que notre corpus. Nous recommandons



donc d'élaborer d'autres recherches sur des échantillons plus amples avec plus de détails et d'exactitudes qui pourraient, peut-être, mener à d'autres résultats.

Nous espérons alors que cette recherche puisse mener vers d'autres pistes de réflexions dans le domaine de la didactique. Nous espérons également, en ce qui nous concerne, d'avoir la possibilité, dans le futur, d'affermir encore plus nos connaissances sur le thème et d'apporter une humble contribution à l'échafaudage de construction d'un milieu scolaire toujours plus en adéquation avec les besoins de notre société.

**Références**

**Bibliographiques**

## Ouvrages et articles

1. BERGERON Réal et HARVEY Bernard, *Réviser pour apprendre à écrire*, Ed. Les Publications Québec français, Numéro 108, 1998, p. 36-39.
2. BOUCHARD Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde, p.160.
3. CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE international, Paris, 2003.
4. *Dictionnaire du français*, Ed. Le Robert et CLE International, Paris, 2007, p. 329.
5. FAYOL M., *La production du langage écrit* in PLANE, S et DAVID, J. *L'apprentissage de l'écriture au collège*, 1996, p. 9-36.
6. FAYOL M. et GARCIA-DEBANC C., *Apports et limites de modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*, Décembre 2002, p. 37-50.
7. MARIN Brigitte et LEGROS Denis, *Psycholinguistique Cognitive*, Ed. De Boeck supérieur, Février 2008, p. 95-113.
8. ROBERT J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ed. Ophrys, Paris, p.170.
9. ROUSSEY J.Y., *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, 2005, p.352-371.
10. ROUSSEY J.Y. et PIOLAT A., *Psychologie française La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, Ed. Elsevier SAS, 2005, p. 351–372.

## Mémoires et thèses

1. BENABBES Souad, *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*, Mémoire de Magistère en didactique des langues étrangères, Université El-Hadj Lakhdar Batna, 2007/2008 (mémoire consulté le 27/01/2018).
2. CHELLOUAI Nahla, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Cas des apprenants de la 2ème AS.*, Mémoire de Master en didactique des langues-cultures, Université Mohamed Kheider Biskra, Juin 2013 (mémoire consulté le 13/01/2018).

3. DJEMAOUNE Khaled, *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de IAS. Quels apports de l'approche par les compétences ?*, Mémoire de Magistère en didactique, Université de Mentouri Constantine, 2009/2010 (mémoire consulté le 30/01/2018).
4. DOQUET-LACOSTE Claire, *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96.*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Paris III, Juin 2003 (mémoire consulté le 12/01/2018).
5. SALDANHA Zeferino, *Production écrite en FLE des étudiants de la 1ère année de Linguistique/Français de l'ISCED de Lubango*, Mémoire de Master en lettres et civilisations, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Septembre 2010 (mémoire consulté le 30/01/2018).
6. SAYAD Kamel, *La réécriture pour l'amélioration de la production écrite : l'usage du brouillon comme objet didactique. Cas des apprenants de 2ème année moyenne.*, Mémoire de Magistère en didactique, Université Badji Mokhtar Annaba, 2009/2010 (mémoire consulté le 03/03/2018).
7. TAMEUR Souad, *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne du CEM 5 juillet 1962/M4SILA.*, Mémoire de Magistère en didactique, Université Ferhat Abbas Sétif, 2012 (mémoire consulté le 12/02/2018).
8. VALLEGEAS Apolline, *LA REECRITURE AU CYCLE 3 : représentations - pratiques - propositions didactiques*, Mémoire de Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement, Université d'Orléans, Juillet 2012 (mémoire consulté le 25/02/2018).

## Sites internet

1. CCDMD, *Une méthode de relecture en trois étapes*, [En ligne]  
[https://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies\\_revision/?id=5109&action=animer](https://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_revision/?id=5109&action=animer) (site consulté le 14/02/2018).
2. Larousse, *Dictionnaire de français*, [En ligne]  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/brouillon/11422?q=brouillon#11274> (site consulté le 25/02/2018).
3. Ministère de l'Education de la Saskatchewan, *Français Programme d'études Niveau élémentaire Écoles fransaskoises*, [En ligne]

<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/index.html> (site consulté le 11/02/2018).

4. Recherches & Travaux, *Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention*, [En ligne]

<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/325#tocto2n2> (site consulté le 27/01/2018).

# **Annexes**

## Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre d'un mémoire de recherche en didactique du FLE (français langue étrangère), intitulé : « **Apport d'un enseignement de l'activité de la révision sur l'amélioration de la production écrite. Cas du collègue algérien.** », et afin de recueillir des données de terrain indispensables pour la réalisation de cette recherche, je vous adresse ce questionnaire.

Merci de m'accorder un peu de votre temps pour répondre aux questions suivantes.

<b>Sexe :</b> <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme	<b>Dernier diplôme :</b> <input type="checkbox"/> Licence (LMD) <input type="checkbox"/> Licence (système classique) <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Autre : .....
<b>Age :</b> ..... ans	
<b>Expérience (années) :</b> ..... ans	

### Question 1 : Pour vous, savoir écrire veut dire :

- Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses situations de communication ?
- Savoir respecter les caractéristiques typologiques d'un texte ?
- Savoir bien structurer les phrases, le texte ?
- Savoir rédiger correctement un texte ?

### Question 2 : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves lors de la rédaction de textes scolaires ?

.....

.....

.....

### Question 3 : D'après vous, quelles sont les causes et les origines de ces difficultés ?

.....

.....

.....

**Question 4 : Comment faites-vous pour les aider à rédiger ?**

- Vous leurs demandez de faire un plan du texte
- Vous présentez vous-même un plan modèle du texte à écrire
- Vous faites préparer le texte à rédiger par le biais de questions et de discussion d'idées

**Question 5 : Imposez-vous à vos élèves d'utiliser un brouillon (le brouillon dans ce contexte est le support papier) ?**

- Oui
- Non
- Parfois

**Ou, l'utilisent-ils de leur propre gré ?**

.....

**Question 6 : À quelle étape faites-vous des suggestions ou des corrections écrites à vos élèves ?**

- Pendant l'étape de planification ;
- Lors de l'étape du premier jet (le brouillon) ;
- Ou l'étape de la version finale (le propre).

**Question 7 : Que signifie pour vous la révision d'une production écrite ?**

.....  
.....  
.....

**Question 8 : Incitez-vous vos élèves à réviser leur premier jet (sur le brouillon) ?**

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

**Question 9 : Lors de la séance de compte rendu de l'expression écrite, enseignez-vous à vos élèves les stratégies de révision (lecture, relecture, identifier, nommer et corriger les erreurs) ?**

- Oui
- Non



**Question 10 : Avez-vous l'habitude de présenter des critères de réussite de la production écrite et des grilles d'auto-évaluation à vos élèves avant la séance de l'expression écrite?**

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

**Question 11 : Lors de la séance du compte rendu de l'expression écrite :**

- Proposez-vous à vos élèves, des stratégies et des règles pour qu'ils puissent réécrire leur production ?
- Les élèves participent ils à la révision et la réécriture d'une production d'un élève ?
- Proposez-vous à vos élèves une production modèle ?

**Question 12 : Selon vous, comment peut se faire l'amélioration de la production écrite ?**

.....

.....

.....

**Question 13 : Qu'observez-vous lorsque vous demandez à vos élèves de faire la révision de leur production ?**

- Perfectionnement (amélioration) de leur production ;
- Imperfection de leur production ;
- Pas de changement.

**Question 14 : D'après vous, la révision mène-t-elle à une meilleure réécriture d'un texte ? Comment ?**

.....

.....

.....

Merci infiniment.