

Effets de l'enseignement des stratégies de révision sur l'amélioration de la production écrite



Saida Kanoua

Doctorante, Université d'Annaba, Algérie

saidakanoua@yahoo.fr

Résumé: Les travaux sur les stratégies de révision ont montré que l'expertise en matière d'écriture dépend de la façon dont le scripteur révisé son texte. D'ailleurs, Roussey et Piolat (2005), Chanquoy (2002), Sylvie Plane (1994), Bisailon (1996) ont souligné l'importance de la révision dans le processus d'écriture. L'analyse des productions des étudiants, objet de notre étude, convoque essentiellement les travaux de Fabre sur les brouillons des écoliers. La prise en compte des différentes interventions des sujets-scripteurs est fondamentale à l'étude que nous avons menée, car c'est elle qui nous a renseignée sur les stratégies mises en œuvre. Ainsi, nous avons identifié dans les premiers jets ou brouillons des sujets-participants un certain nombre de ratures exprimant des modifications. Ces dernières représentent la preuve matérielle que le sujet-scripteur a révisé son texte. Mais la question de « comment l'étudiant-scripteur révisé son texte ? » est également indispensable dans l'investigation que nous décrivons dans cette contribution.

Mots-clés : brouillon, écriture-réécriture, stratégies, révision

المخلص: أظهرت البحوث حول استراتيجيات تنقيح النصوص ان الخبرة في الكتابة تعتمد على كيفية تنقيح الكاتب نصه. علاوة على ذلك، شدد كثير من الباحثين على أهمية المراجعة في عملية الكتابة. يعتمد تحليل إنتاج التلاميذ، في دراستنا، في المقام الأول على أعمال فابر حول مسودات تلاميذ المدارس. تعتبر مختلف التدخلات الكاتب أمر أساسي للدراسة التي أجريناها، لأنها كانت هي التي أبلغتنا عن الاستراتيجيات المستعملة. وبالتالي لحضنا عددا من المحو في المسودات الأولى أو مسودات المشاركين تعبر عن تغيرات. تمثل هذه التغييرات أدلة مادية على أن الكاتب قد نصح نصه. ولكن تبقي الاجابة عن السؤال «كيف يراجع الطالب نصه؟» ضرورة أيضا في التحقيق الذي نقدم في هذه المساهمة.

الكلمات المفتاحية: مشروع - مکتوب - إعادة كتابة - استراتيجيات المراجعة.

Abstract: Research on the revision strategies have shown that expertise in writing depends on how the writer revises his text. Moreover, Roussey and Piolat (2005) Chanquoy (2002), Sylvie Plane (1994), Bisailon (1996) stressed the importance of revision in the writing process. The analysis of student productions, in our study, convened primarily Fabre's works on schoolchildren drafts. Taking into account the different interventions of the writer is fundamental to the study that we conducted, as it informed us about the strategies implemented. Thus, we have identified a number of erasures expressing changes in early drafts or drafts of the participants. These represent the physical evidence that the subject-writer revised his text. But the question of "how the student-writer revises his text?", is also essential in the investigation that we describe in this contribution.

Keywords: draft, Writing-rewrite, Strategies, Revision

Faire acquérir aux apprenants une compétence en expression écrite n'est pas une tâche facile. Écrire un texte suppose la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations intellectuelles simultanées et récursives créant un état de surcharge Cognitive (Hayes et Flower : 1980), ce qui pose problème à tout scripteur, et particulièrement à un scripteur en langue étrangère. Il a été confirmé par la recherche dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture que souvent les difficultés relèvent de la gestion des problèmes liés à la macrostructure du texte ainsi qu'à la situation d'écriture. D'ailleurs, à ce sujet M. Dabène (1990) évoque la notion de « continuum scriptural ». L'étude que nous avons entreprise s'intéresse essentiellement aux stratégies de révision de textes produits par des étudiants de 1^{ère} année universitaire. La révision consiste en une relecture de son texte en vue de l'améliorer à plusieurs niveaux (Bisaillon : 1991). Les recherches effectuées dans le cadre de la production écrite indiquent que les scripteurs-experts ne révisent pas de la même manière que les scripteurs novices. La prise en considération par le sujet-expert de ses stratégies révisionnelles l'aide à résoudre les problèmes relevant de la gestion de la macrostructure.

Cadre théorique

Ces dernières années la didactique de l'écrit a bénéficié des apports de recherche de la psychologie cognitive, de la linguistique génétique, il est important pour nous de passer en revue d'une façon succincte ces théories.

Manuscrits et Psychologie cognitive

Une nouvelle théorie décrivant les processus mentaux impliqués dans toute activité d'écriture est mise en avant par des chercheurs tels que Flower et Hayes(1980), Cooper et Matsuhashi(1983), De Beaugrande(1984), Bereiter et Scardamalia (1987) et Beach etBridwell (1984). Le terme de processus emprunté aux sciences informatiques est désormais employé dans le domaine des sciences cognitives qui, selon Whalen(1994) désigne toute opération mentale servant à accomplir une tâche cognitive quelconque. Ainsi le modèle proposé par Flower et Hayes (1980) aux États-Unis remet en cause le caractère linéaire de l'écriture, il préconise que celle-ci est une activité récursive, un processus mental mettant en œuvre un geste d'aller - retour qui est à l'origine de la genèse du texte.

Linguistique génétique

Domaine de recherche qui s'intéresse à la genèse des textes, un nombre important de chercheur y travaillent dans le cadre de L'ITEM.¹ Un nouveau regard est désormais

porté sur le texte : « La mise en circulation des manuscrits d'écrivains a permis de considérer un texte comme le résultat d'un long processus de production et de maturation. L'observation des manuscrits offre en effet la possibilité de comprendre comment on passe de la planification à la mise en écriture ou encore des relectures-révisions aux réécritures multiples. » (Oriol-Boyer, 2003:7). La linguistique génétique est donc l'une des entrées nécessaires dans l'analyse des processus d'écriture. (Fabre, 1991). Les travaux de l'ITEM s'occupent de l'analyse des manuscrits ou avant-textes des écrivains, considérés par les spécialistes comme produits non finis. La méthode utilisée par ces auteurs a été adaptée pour la première fois à l'analyse des brouillons des élèves par Fabre. En effet, L'observation des productions écrites des étudiants-scripteurs révèle un certain nombre de ratures : « Les ratures, présentes dans les avants-textes, constituent des indices objectifs de la genèse : elles marquent les points où la mise en mots s'est interrompue, ou elle a fait place à une recherche langagière, ou plusieurs solutions ont semblé acceptables. Elles permettent donc de repérer des lieux remarquables, de divergence, de réorientation, d'activités métalinguistiques ou métadiscursives plus ou moins intenses » (Fabre, 1991 :55).

Selon Fabre, différentes opérations entrent en jeu dans l'activité d'écriture, entre autres la suppression, le remplacement, l'ajout et enfin le déplacement. Un autre statut est attribué au brouillon, considéré « non plus comme objets ou formes à décrire, mais comme traces de processus, comme inscription matérielle d'évènements dont il fallait reconstruire la dynamique en temps réel » (Grésillon et Le Brave, 2009:2).

Dans le cadre de notre recherche sur les stratégies de révision de textes des étudiants, nous avons mis en place une expérimentation qui a pris en considération les opérations de remplacement, de déplacement, d'ajout, de suppression sollicitées dans les transformations du texte.

1. Expérimentation didactique

1.1. Objectifs de l'expérimentation

L'expérimentation que nous avons menée s'intéresse à l'impact d'un enseignement des stratégies de révision sur des textes produits par des étudiants en première année de licence de français en Algérie. Elle a pour objet de mesurer l'efficacité de cet enseignement, de vérifier si l'enseignement des stratégies de révision est un outil didactique dont on peut attendre l'amélioration des productions écrites. Les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes :

-L'étudiant scripteur révise-t-il son texte ? Quelles sont les stratégies de révision adoptées par l'étudiant-scripteur ? Types de révision (au fil de la plume ou de relecture)?

-Le nombre de révisions et de corrections augmente-t-il ?

1.2. Présentation de l'échantillon

Notre échantillon est composé d'un groupe expérimental (20 étudiants) et d'un groupe contrôle (18 étudiants), ce qui nous a permis de réunir un corpus de 38 textes. Ce sont des étudiants inscrits en 1^{ère} année au département de français de l'université Badji-Mokhtar d'Annaba, année universitaire 2008/2009.

Les étudiants des deux groupes présentent le même profil : ce sont, pour la plupart, de nouveaux bacheliers, âgés de 18 à 20 ans. Ils ont appris le français durant leur scolarité primaire et secondaire, soit durant au moins 9 ans.

1.3. Mise en œuvre d'un pré-test

Les deux groupes objets de notre expérimentation présentent à peu près les mêmes compétences scripturales² et sont initialement séparés en deux groupes distincts par l'institution à laquelle nous appartenons. De ce fait, le groupe expérimental (GE) est le groupe à qui nous avons dispensé réellement le cours de TEO. Alors que pour le groupe témoin(GC), le cours de TEO est assuré par un autre enseignant. Seul le groupe expérimental recevrait l'enseignement des stratégies. Pour cela, nous avons proposé séparément, au début de l'année universitaire, au cours d'une séance ordinaire de cours, aux différents groupes d'étudiants, d'écrire un texte de type argumentatif. Nous leur avons demandé de ne pas utiliser l'effaceur. Nous voulions en effet pouvoir repérer les types de modifications apportées par l'étudiant-scripteur.

-Texte-consigne : Faites-vous partie de ceux qui rêvent d'aller vivre ailleurs ou de ceux qui pensent qu'on ne peut vivre que dans son pays d'origine ?

Rédigez un texte dans lequel vous justifierez votre point de vue.

-Durée du test : 1h30 mn pour chaque groupe.

- **Pré-test :** Une première étude est entreprise selon les données évoquées auparavant, sur un corpus constitué de deux groupes :

1 - Groupe expérimental : groupe qui va recevoir l'enseignement des stratégies de révision.

2 - Groupe de contrôle ou témoin : groupe qui n'a pas reçu l'enseignement des stratégies de révision. Le groupe contrôle est soumis aux mêmes consignes.

Une fois le test terminé, nous avons ramassé les premiers jets des deux groupes d'étudiants qui ont constitué notre corpus.

1.3.1. Enseignement des stratégies d'écriture

Cet enseignement s'est étalé sur toute l'année universitaire : 24 semaines à raison de 1h30 par semaine. Il a porté sur les stratégies d'écriture, en particulier les stratégies de révision. Pour le concevoir, nous avons eu recours à la méthode *Espace 3* et nous nous sommes également inspirée des travaux de Bisailon sur l'enseignement de la révision.

Méthode Espace³ : L'enseignement proposé (cf. Annexes) au groupe expérimental s'inspire de la méthode « Espace Niveau 3 », dont une partie du contenu est axée sur l'enseignement de la production écrite et, entre autres, des stratégies de révision. Afin d'aboutir à la phase de révision, il fallait convoquer tout le processus d'écriture, c'est pourquoi, nous avons pris en compte tous les paramètres entrant en jeu dans la production écrite. La démarche proposée par la méthode *Espace* répond aux exigences méthodologiques que nous nous sommes fixées au début de notre recherche.

1.3.2. Enseignement de la révision

Bisailon propose d'utiliser l'ordinateur comme outil facilitateur du processus de révision. Pour notre part, il a été question de l'appliquer dans un contexte rédactionnel papier-crayon. A cette différence près, la conception de Bisailon sur la révision s'approche de ce que nous envisageons comme étude sur les stratégies de révision.

En quoi consiste la révision ? Selon Bisailon (1991 : 87 et suivantes), il s'agit d'une relecture du texte dans le but de l'améliorer à tous les niveaux, tant à celui des idées et de l'organisation qu'à celui de la forme. D'après l'auteur, la révision d'un texte doit passer par plusieurs étapes (cf. fig1 suivante):

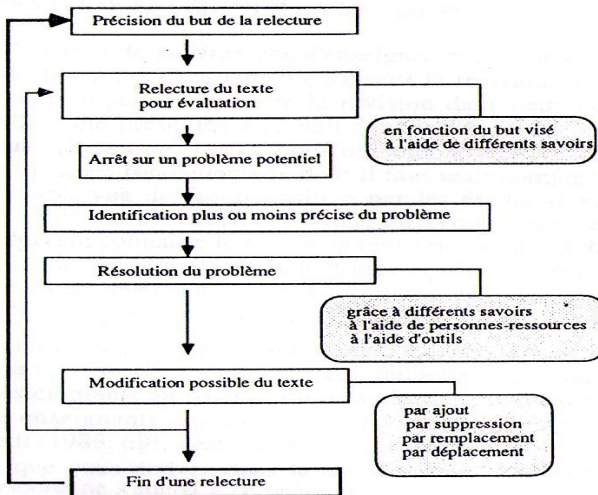


Fig.1-Les étapes du processus de révision selon Bisailon (1991)

D'après ce schéma de Bisaillon, avant toute relecture de son texte, un scripteur compétent précise le ou les buts spécifiques de sa relecture. La définition d'un but est une étape nécessaire à l'élaboration de stratégies. Or les scripteurs faibles ne se définissent pas de buts précis. « Comme les scripteurs faibles n'ont pas de buts précis en tête, ils ne voient souvent rien à la relecture de leur texte ou encore ils voient très peu d'améliorations possibles » (1991 : 87).

L'importance de la précision de l'objectif de relecture a également été évoquée par Hayes et al. dans leurs travaux sur la révision (1987).

La seconde étape consiste en la relecture de son texte par le scripteur. Mais cette fois, il doit être en mesure de se poser des questions sur les objectifs fixés afin de détecter tout ce qui ne va pas dans son texte. Il s'agit donc d'un auto-questionnement, une stratégie générale, appliquée ici à la lecture d'un texte par son auteur. A ce stade de révision, il fait appel à ses connaissances discursives, textuelles, grammaticales et lexicales. Bisaillon pense qu'entraîner les apprenants à l'utilisation d'une grille de questions serait plus efficace.

La troisième étape concerne le moment où le scripteur s'arrête sur un problème.

Dans une quatrième étape, il situe exactement de quel problème il s'agit, afin d'intervenir.

Suit alors la phase de résolution des problèmes proprement dits. Faisant appel à « ses savoirs emmagasinés en mémoire, ou à l'aide de personnes ressources ou encore à l'aide d'outils (1991 : 87), il apporte les modifications nécessaires en ayant recours aux opérations évoquées ci-dessus : ajout, suppression, remplacement et déplacement. Le scripteur continue ensuite la lecture du texte jusqu'au prochain arrêt. Bisaillon souligne qu'une fois le texte ainsi balayé, le rédacteur se fixe un ou deux nouveaux buts et commence une nouvelle lecture de son texte.

Elle préconise l'intervention de l'enseignant pour orienter le travail des scripteurs faibles qui ont tendance à ne réviser que les aspects linguistiques de surface. De son expérimentation elle conclut à des résultats probants : « Grâce à l'enseignement de la révision et aux nombreuses modifications qu'ils faisaient sur le même texte, ils parvenaient enfin à écrire des textes plus satisfaisants, plus près du standard atteint dans leur langue maternelle » (1991 : 88).

Notre démarche s'est inspirée de celle proposée par Bisaillon. En ce qui concerne notre intervention en tant qu'enseignante, nous avons eu recours à une grille d'autoévaluation, dans le but d'aider les étudiants malhabiles à s'auto-évaluer.

2. Mise en place d'une grille d'auto-évaluation

Comme nous l'avons annoncée plus haut, la grille d'autoévaluation que nous avons utilisée s'inspire de celle de la méthode *Espace3* ainsi que de la grille de révision proposée par Bisailon.

Dans la Méthode *Espace 3*, l'autoévaluation fait partie du contenu relatif à l'enseignement de la production écrite notamment de la révision de son texte. Il s'agit d'une étape indispensable à la réalisation de la tâche d'écriture. Faisant partie intégrante du processus rédactionnel, l'évaluation agit à plusieurs niveaux du texte (présentation, contenu,...), ce qui veut dire que cette instance a été déjà prise en charge dans l'enseignement dispensé (cf.annexes).

Quant à la grille d'auto-évaluation de Bisailon (1995), nous l'avons adaptée à notre objet d'étude. Au total nous avons retenu ce qui suit:

CONTENU ET ORGANISATION

1) INTRODUCTION

- a) Le sujet est-il posé?
- b) L'introduction est-elle trop longue?

2) DÉVELOPPEMENT

- a) Y a-t-il trois arguments pour appuyer l'opinion? Lesquels?
- b) Les arguments sont-ils suffisamment développés?
- c) Le texte contient-il des arguments variés (appel aux sentiments, référence aux faits, etc.)

3) COHÉRENCE

- a) Est-ce que le texte contient des idées en contradiction avec d'autres?
- b) Est-ce que le texte contient des idées répétées (= manque de progression)?
- c) Est-ce que le texte contient des idées non en relation avec le reste du texte, c'est-à-dire non pertinentes?
- d) Est-ce que les idées s'enchaînent facilement grâce aux reprises (reprise nominale, substitution lexicale ou pronom personnel)?
- e) Est-ce que le texte comprend des idées qui ne sont pas claires, c'est-à-dire dont tu en comprends mal le sens?
- f) Est-ce que le texte comprend des idées incomplètes, c'est-à-dire qui ne sont pas développées suffisamment pour en comprendre le sens?

4) CONCLUSION

- a) La conclusion fait-elle une synthèse des idées exprimées ?
- b) La conclusion propose-t-elle des solutions?

5) ORGANISATION

- a) Est-ce que chaque paragraphe contient une idée?
- b) Est-ce que l'ordre de présentation des arguments est le meilleur pour convaincre?
- c) L'ordre adopté à l'intérieur des paragraphes ou entre les phrases est-il correct?
- d) Y a-t-il suffisamment de connecteurs pour relier les idées de l'argumentation? Sont-ils adéquatement employés?

LANGUE UTILISÉE

a. Le choix du vocabulaire

1. Mots mal employés en contexte/ langue parlée
2. Style:
 - a) Répétitions dans le vocabulaire
 - b) Mots imprécis (≠ chose, idée) et peu imagés (≠ être, avoir, dire)
 - c) Vocabulaire peu diversifié et peu recherché?

b. la forme: l'orthographe d'usage et grammaticale

1. Mots inexistants ou mal orthographiés
2. Erreur dans les déterminants (genre, nombre et choix)
3. Erreur d'accord (verbes, noms et adjectifs)
4. Erreur dans le verbe (conjugaison, temps, auxiliaire)

c. La syntaxe

1. Il manque un syntagme dans la phrase
2. Les phrases sont incorrectement construites (place/choix des syntagmes)
3. Un francophone ne s'exprimerait pas de la même façon
4. Erreur dans une structure (ou un syntagme)
5. Les structures étudiées sont mal employées:
6. Les phrases sont trop simples et peu variées:

d. La ponctuation : vérifier la ponctuation

Grille d'auto-évaluation de Bisillon (1995)

3. Descriptif de l'enseignement de la révision

La démarche dans laquelle s'inscrit l'enseignement de la révision a pour principe l'autoévaluation. Comme nous l'avons évoquée plus haut, les étudiants ont reçu des

cours sur les stratégies de révision en ayant comme recommandation ce que souligne Bisailon : « réviser fait partie de l'activité rédactionnelle ». En effet, l'enseignement préconisé s'attèle à fournir aux étudiants les modalités nécessaires à la rédaction et révision d'un texte (cf. Annexe 3 : Sommaire...) par le recours à une autoévaluation. Pour ce faire, les apprenants sont entraînés par le biais d'une batterie d'activités à produire des paragraphes (introduction, développement, conclusion) pour aboutir à la rédaction d'un texte. En phase finale, ils procéderont à une auto-évaluation du texte produit.

4. Mise en œuvre d'un post-test

Cette étape de l'expérimentation a eu lieu à la fin de l'année universitaire. Elle consiste à soumettre le même test aux deux groupes d'étudiants : au groupe expérimental qui a reçu un enseignement axé sur les stratégies de révision et au groupe contrôle. Le test s'est effectué selon les mêmes contraintes et consignes que celles du pré-test. Seule différence : nous avons explicitement demandé aux seuls étudiants du groupe expérimental, d'écrire selon la méthode enseignée, en appliquant les différentes étapes du cycle de l'écriture et de l'évaluation de leur texte.

-**Déroulement** : Nous avons distribué le même sujet aux deux groupes :

« Faites-vous partie de ceux qui rêvent d'aller vivre ailleurs ou de ceux qui pensent qu'on ne peut vivre que dans son pays d'origine ? Rédigez un texte dans lequel vous justifierez votre point de vue. ».

Les sujets ayant participé sont donc ceux qui ont fait l'objet de l'avant test.

Il s'agit du :

- 1 - Groupe expérimental après avoir reçu l'enseignement des stratégies de révision.
- 2 - Groupe de contrôle après expérimentation (n'ayant pas reçu l'enseignement des stratégies de révision).

Une fois les étudiants-scripteurs ont terminé la rédaction, nous avons ramassé les brouillons.

- Effets de l'enseignement des stratégies sur l'amélioration du brouillon

Le dépouillement des brouillons produits lors du Post-test nous a renseignée sur le mode de révision et nous à donner la possibilité d'évaluer l'impact de l'enseignement des stratégies de révision sur les productions finales d'un groupe expérimental par rapport à celles d'un groupe de contrôle. Rappelons que les étudiants des deux groupes

ont subi le même test après que le groupe expérimental ait reçu un enseignement centré sur les stratégies d'écriture notamment l'enseignement des stratégies de révision. On a pu constater une importante augmentation dans le nombre d'intervention des sujets, ce paramètre peut s'expliquer par la volonté chez les participants de réviser leurs textes. Le tableau 1 récapitulatif présente les opérations effectuées par les deux groupes ayant participé à l'expérimentation: Pour chacun des deux groupes, les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de modifications. Ainsi, 47% représente le pourcentage de remplacements effectués par les étudiants du groupe expérimental, calculé par rapport au nombre total de modifications effectuées par les étudiants de ce groupe lors du pré-test. Pour ce même groupe, les remplacements représentent 61% de leurs modifications lors du post-test. Ils augmentent donc en proportion, alors que leurs suppressions vont au contraire diminuer, elles passent de 32% à 22%.

Modifications	Pré-test		Post-test		Total des modifications des deux groupes
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle	
Remplacements	63 47%	53 61%	201 65%	67 57%	384
Suppressions	43 32%	22 25%	68 22%	42 36%	175
Ajouts	19 14%	09 10%	32 10%	05 4%	65
Déplacements	08 6%	03 4%	08 3%	03 3%	22
Total	133	87	309	117	646

Tableau 1 : Modifications (Pré et Post-test) des deux groupes

On peut constater que la modification de remplacement est classée en premier pour les deux groupes : elle représente un chiffre de 384 lors du post-test. Ce qui attire l'attention, c'est le nombre de déplacements qui passent de 6% à 3% dans le GE, soit une diminution de moitié. Nos résultats se recourent avec ceux de Hall (1990), de Fabre (1991, 2002) et de Kadi (2004), quand ils soulignent la fréquence du recours des écoliers et des étudiants, au remplacement et la rareté de l'utilisation du déplacement. Notons que les opérations de modifications varient d'une copie à une autre. Celles qui reviennent donc sont les remplacements. Les travaux de Hall (1990) sur les interventions des scripteurs en langue maternelle et en langue seconde ont décelé un classement semblable au nôtre dans les deux langues : remplacement, suppression, ajout et déplacement.

En revanche, on peut voir que l'ajout a presque doublé à la deuxième intervention chez le groupe expérimental, il est de 32, alors qu'il était de 19 à la première intervention, ce qui peut révéler un changement dans les stratégies adoptées par les scripteurs. Le tableau qui suit atteste d'une légère transformation quant à l'emploi de l'ajout essentiellement pour le groupe expérimental : 10% alors qu'avant expérimentation, on a noté pour cette opération un pourcentage de 14%.

Concernant la place des ajouts, on constate que l'ajout a été placé plus souvent dans l'interligne dans le groupe expérimental, plus souvent sur la ligne dans le groupe contrôle (cf. tableau 2).

Groupe	Marge	Interligne	Ligne du texte
G.E	04 (12,5%)	24 (75%)	04 (12,5%)
G.C	01 (20%)	01 (20%)	03 (60%)

Tableau 2 : Post-test : place des ajouts dans les deux groupes

Les deux groupes diffèrent nettement : le GE utilise beaucoup plus l'interligne et le groupe contrôle la ligne. Ceci montre que le groupe expérimental a effectué des modifications de relecture. On constate donc une amélioration dans leurs stratégies de révision.

Désormais, pour les deux groupes, les remplacements sont les plus usités, atteignant ainsi un pourcentage de 65% et 55%. Nous avons décelé auparavant, que les suppressions sont souvent utilisées dans un but de remplacement, le sujet-scripteur ne conçoit pas l'idée d'effacer ou de supprimer dans l'intention de réécrire, de retravailler le fragment de phrase ou la phrase entière.

Quant à la grille d'auto-évaluation de Bisailon ainsi que celle proposée par la méthode d'enseignement de français : Espace 3 (cf. annexes), rappelons qu'elles ont été utilisées lors de l'expérimentation didactique avec le groupe expérimental. Ces grilles jouent un rôle important dans la canalisation de la charge cognitive d'une part, ont un effet sur l'activation des stratégies métacognitives des sujets d'autre part. Elles fonctionnent donc comme médiateur, aidant le sujet-scripteur à évaluer sa production écrite. La médiation, explicitée dans la théorie de Vygotski (1985), est un facteur important dans la prise de conscience par l'apprenant, de son apprentissage.

L'analyse du corpus a montré que presque tous les participants du groupe expérimental ont révisé leurs textes. Cela pourrait s'analyser comme lié à l'application des grilles d'auto-évaluation proposées lors de l'enseignement des stratégies de révision.

Malgré les difficultés de langue, on constate également chez la plupart des étudiants du groupe expérimental, une nette amélioration sur le plan de la révision du texte. La deuxième version de leurs écrits, montre que ces derniers ont réussi à changer leurs habitudes rédactionnelles en adoptant les recommandations de l'enseignement reçu. Il est vrai que les insuffisances linguistiques persistent puisque dans plusieurs cas, les scripteurs faibles ont échoué dans les corrections ou régulation du texte, mais, il n'en demeure pas moins qu'ils ont tenté de réviser leurs textes, ce qui n'était pas dans leurs stratégies rédactionnelles avant l'enseignement spécifique dispensé.

Ainsi, l'auto évaluation a aidé les sujets-scripteurs à mieux accomplir leurs tâches et ainsi à mieux appréhender leur écriture à tous points de vue. Il semble donc que l'enseignement des stratégies révisioennelles et les grilles mises à la disposition des étudiants ont été un facilitateur et déclencheur dans la prise en charge de leur propre texte. Notre hypothèse interprétative est que l'auto-évaluation a eu un effet sur la sollicitation des stratégies métacognitives entrant en jeu dans les stratégies de révision.

Par ailleurs, les données recueillies, montrent que les étudiants ont pris conscience de la nécessité d'adopter des stratégies de révision leur permettant d'améliorer leur écrit, puisqu'ils ont su réutiliser les connaissances acquises en termes de modifications, de révision au fil de la plume et de relecture.

Post-test du GE : autres effets de l'enseignement des stratégies

Outre les stratégies de révision étudiées ci-dessus, il semble bien que l'enseignement ait influé sur les stratégies rédactionnelles des étudiants du groupe expérimental. En effet, des évolutions au niveau de la disposition typographique peuvent s'analyser comme révélatrices du changement de ces stratégies.

Disposition typographique : on note une transformation radicale au niveau de la conception du brouillon chez la plupart des sujets-scripteurs du groupe expérimental. Alors que le brouillon du pré-test est linéaire et comporte quelques timides modifications, celui du post-test présente des caractéristiques du brouillon instrumental au sens défini par Alcorta (2001): utilisation de plan, de flèches, de numérotation, de marges, de listes d'idées. Cette progression dans l'exploitation du brouillon traduit la prise de conscience de la relation concomitante entre le processus d'écriture et le brouillon comme « instrument psychologique ».

Il est intéressant de noter que cette caractéristique est valable également pour les sujets -scripteurs ayant des compétences linguistiques limitées. Le cas du brouillon du Post-test GE n°1 est très représentatif, il reflète une nette amélioration quant à la disposition du texte : l'étudiant a respecté la typographie du texte argumentatif

avec une introduction, un développement et une conclusion. Malgré les difficultés de langue observées dans la première version, le scripteur a amélioré sa façon d'écrire et a opéré une révision de son produit. Ainsi, on peut souligner la particularité de ce geste de réécriture dont on ne peut ignorer l'intérêt, et qu'il faut mettre en valeur dans l'apprentissage de l'écriture. Il en est de même chez d'autres étudiants du groupe expérimental, chez qui, nous avons noté une seule rectification lors du pré-test. La seconde intervention marque une bonne réaction de leur part en ayant recours à des marques d'un brouillon instrumental, mettant en avant un plan de travail accompagné d'une numérotation des idées.

On peut voir que le sujet-scripteur (Annexe Post-test GE n°1) a commencé par la confection d'un plan de travail dans lequel il a tracé les grands axes qu'il compte aborder dans les différentes parties de son texte : introduction, développement et conclusion. Ensuite, le scripteur est passé à la rédaction du texte en respectant le plan élaboré.

Autre caractéristique à noter : les post-tests du groupe expérimental sont plus longs que les textes de leurs pré-tests. Le nombre de mots varie de 100 à 312 mots dans les post-tests, alors que dans les pré-tests le nombre de mots varie de 52 à 207 mots selon les scripteurs. Cette spécificité s'observe même chez les scripteurs malhabiles qui avaient des difficultés à rédiger un texte long.

Conclusion partielle : Évolutions dans le groupe expérimental

Le fait marquant est le changement radical dans l'appréhension du brouillon. On observe en effet dans la majorité des brouillons une nouvelle façon de faire qui montre que l'étudiant-scripteur a pris soin d'effectuer une révision de son texte, même si celle-ci demeure limitée pour certains d'entre eux qui utilisent une stratégie de révision superficielle se limitant aux modifications d'ordre grammatical. Cette remise en cause de sa conception de l'écrit, notamment du brouillon, révèle déjà une volonté de la part de celui qui écrit de procéder à une évaluation de son texte (contrôle), dans le but de résoudre les problèmes (régulation). Ceci peut aussi s'interpréter comme un indice de ce que l'enseignement reçu sur les stratégies révisionnelles a permis aux scripteurs d'activer des stratégies métacognitives, nécessaires à cette opération d'évaluation-contrôle.

Ce qui est également à retenir, c'est que certains étudiants malhabiles (comme l'auteur du Pré-test GE n°1, cf. Annexes) qui, au pré-test, n'ont pas fait de révision (ou un semblant de révision), ont procédé dans le post-test à une révision qui montre l'essai d'application des recommandations des cours. Ce qui a attiré notre attention,

c'est l'initiative de cette catégorie de sujets-scripteurs à organiser le texte selon la typologie imposée par la consigne. En outre, on perçoit chez eux, une prise de conscience du principe qu'« écrire c'est réécrire », selon l'expression de Ricardou, malgré les difficultés de langue. Certes, dans plusieurs cas, les corrections ont échoué, ou bien se sont focalisés sur la superstructure du texte. Néanmoins, ceci témoigne d'une stratégie de révision englobant une révision au fil de la plume ainsi qu'une révision de relecture.

Nous avons également noté que chez certains sujets, l'amélioration s'est concrétisée également au niveau de la recherche et de la gestion des idées.

Ainsi on peut conclure que le groupe expérimental, lors du post-test, a manifesté un changement de comportement vis-à-vis de son écrit, indiquant un rapport scripteur-texte qui n'est plus le même qu'avant-expérimentation. Nombreux sont les étudiants qui ont pris soin de mettre en avant un plan de travail leur permettant de mieux gérer leur surcharge cognitive, de ce fait, l'examen des brouillons de la 1^{ère} version et ceux de la 2^{ème} version témoignent de cet état de fait et traduisent mieux ce changement dans la façon d'appréhender l'écriture d'un texte .

Quant à la qualité des corrections, on note chez certains participants du groupe expérimental une amélioration dans la résolution des problèmes puisqu'ils sont parvenus à repérer et réguler les dysfonctionnements. La mise en place d'un dispositif d'enseignement basé sur le brouillon, en tant qu'outil didactique, et sur l'auto-évaluation de son produit semble avoir activé un déclencheur fondamental à tout apprentissage scriptural : l'attention des scripteurs envers le produit écrit est fonctionnelle étant donné la mobilisation ainsi que la motivation dont ils ont fait preuve pendant la tâche d'écriture.

En somme, ce qui nous autorise à dire que les résultats de l'expérimentation sont encourageants, c'est la rupture effectuée avec le brouillon linéaire, surtout par les étudiants du groupe expérimental : l'augmentation du nombre de modifications, notamment celles relatives à la révision de relecture et l'aboutissement des corrections chez les étudiants étant en difficultés lors de la première version. Ces variables attestent d'une certaine prise de conscience des stratégies révisionnelles par les étudiants.

Post-test du groupe contrôle

On observe chez la majorité des participants le maintien de la même stratégie d'écriture. La typographie du texte demeure identique à celle du pré-test, aucune instrumentalisation du brouillon n'a été enregistrée (cf. annexe n°1 : Post-test GC). On peut noter une légère augmentation dans le nombre de ratures (cf. Tableau 1 des

modifications) mais sans aucun intérêt par rapport à notre objet d'étude. Le type le plus sollicité demeure le remplacement avec un pourcentage de 32%.

Lors du dépouillement des brouillons (Post-test), des étudiants du groupe contrôle, nous avons constaté la fréquence de l'utilisation de la substitution ou remplacement de graphèmes, de mots grammaticaux. La majorité des étudiants de cette catégorie n'est pas parvenue à faire une révision impliquant des transformations significatives, puisqu'ils n'ont pas été initiés à l'enseignement des stratégies de révision. De ce fait, ils ne possèdent pas les outils nécessaires permettant une révision appropriée. C'est pourquoi, ce groupe de contrôle a produit des textes identiques à ceux de la première version, sans changement spécifique. Ce sont les suppressions qui rendent compte de la totalité de cette augmentation, puisqu'elles passent de 25% à 36% des modifications de ce groupe. Toutes les autres modifications tendent au contraire à diminuer (cf. tableau).

Conclusion

Finalement, on peut dire que l'analyse des productions écrites Pré et Post-test révèle un paramètre important à la conception d'un enseignement de l'écrit basé sur les stratégies de révision : l'étudiant est capable de prendre conscience de ses stratégies métacognitives, ce qui lui permet d'effectuer une révision de son texte et d'ajuster tout dysfonctionnement (grâce au recours aux grilles d'auto-évaluation). En effet, cette aptitude de révision et de régulation pourrait être efficace et approfondie dans la mesure où le scripteur serait entraîné d'une façon systématique à s'auto-évaluer. Ceci ne peut se faire sans un enseignement valorisant le brouillon comme outil didactique à l'apprentissage de l'écriture. Quant à l'apport linguistique, il peut être rappelé au fur et à mesure dans la révision proprement dite. Aussi, l'aboutissement à une amélioration ne peut se faire sans l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

En revanche, nous avons essayé de comprendre l'échec de certains étudiants du groupe expérimental, à appliquer ce qu'ils ont reçu comme enseignement sur les stratégies de révision. Il en ressort ce qui suit :

Placé devant une tâche d'écriture, l'étudiant éprouve des difficultés de plusieurs ordres qui entravent son intervention, en particulier celles relatives aux stratégies procédurales et conditionnelles.

Bibliographie

Alcorta, M. 1998. « Une approche Vygotskienne du développement des Capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire », in : Presses Universitaires De Bordeaux.

- Alcorta, M. 2001. « *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit* », in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, oct-nov-déc, pp.95-103.
- Barre- de-Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, PUS.
- Bisaillon, J. 1996. « *L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte* » in *Une Francophonie Différentielle*.
- Dabene, M. 1987. *L'adulte et l'écriture .Contribution à une didactique de L'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck -Wesmael.
- Fabre, C. 1991. « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production écrite » *Repère* n° 4, juin 1991.
- Fabre-Cols, C. 2002. *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Ed. ESF.
- Flowers, LS., Hayes, JR. 1980. « Identifying the organization of writing processes ». In: L.W. Gregg et R.E. Steinberg(Eds), *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grésillon, A., Le Brave, JL. 2009. « La linguistique génétique des textes : un décalogue » www.item.ens.fr/index.php [consulté le 15-11-2013].
- Capelle, G et Coll. 1991. *Espaces3 Méthode de français*, Hachette F.L.E.
- Hayes, J.R. Flower, LS. (1987). "Cognitive processes in revision "In: S .Rosenberg *Reading, writing and language learning*.
- Kadi, L. 2004. *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants en licence de français : un autre rapport au brouillon*. 673 p., Université de Constantine.
- Oriol-Boyer, C. et coll. 2003. Critique génétique et didactique de la réécriture. C.R.D Midi Pyrénées.
- Vygotski, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales,
- Whalen, K. 1994. « La compétence stratégique de l'expression écrite : Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde » in *L'écrit en langue étrangère. Réflexions et propositions*, ed.PUS.

Notes

1. ITEM : institut des textes et des manuscrits fondé par Laouis Hay, dérogé actuellement par A. Gresillon « (...) La critique génétique instaure un nouveau regard sur la littérature.Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte ensevenir. Sa méthose : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme une activité, comme un mouvement. » déf de A. Gresillon.
2. Ceci nous a été confirmé par les résultats obtenus lors d'une évaluation écrite répondant à un sujet commun.
3. Espace : méthode de français langue étrangère, constituée d'un ensemble pédagogique de trois niveaux :1, 2,3. Espace Niveau 3.