

RVISION CRITE ET DVELOPPEMENT DE LA MTCOGNITION : TUDE EMPIRIQUE FONDUE SUR LES VERBALISATIONS*

Abdelli KANDSI¹, Sid Ahmed KHELLADI²,
Mohamed HATTAB³

DOI: 10.5281/zenodo.18023855

Rsum

Cet article s'inscrit dans une perspective didactique ; il s'intresse plus exactement la rvision de la production crite. Pour ce faire, nous nous sommes appuyes lors de l'analyse des donnees empiriques, sur trois protocoles de recherche, a savoir la feuille de brouillon, la feuille de rponse proprement dite et le protocole verbal. Le public vis se compose de vingt lves inscrits en 3^{me} anne secondaire. Nous essayons de voir de plus pres comment les scripteurs rgulent, valuent et mettent en uvre leur texte a travers les strategies de rvision. Cette mthode s'appuie principalement sur le protocole verbal qui nous permet d'explorer le processus mtacognitif des lves pendant ou aprs la rdaction. En effet, l'analyse des verbalisations nous offre un clairage sur les phases de la rdaction, a savoir, la planification, la mise en texte et la rvision. Il convient de rappeler que la mtacognition a un rle non ngligeable dans le dveloppement de la comptence rdactionnelle, car elle offre une meilleure maîtrise des oprations de rvision et une rflexion plus consciente sur l'acte d'crire.

Mots-clés : *Mtacognition, Processus rdactionnel, Stratgie de rvision, Protocole verbal, Donnes introspectives.*

WRITTEN REVIEW AND DEVELOPMENT OF METACOGNITION: EMPIRICAL STUDY BASED ON VERBALIZATIONS

Abstract

This article adopts a didactic perspective and focuses more specifically on the revision of written production. To this end, our analysis of the empirical data was

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Associate Professor PhD, University of ADRAR, Algeria, e-mail address: abd.kandsi@univ-adrar.edu.dz, corresponding author, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-1415-3841>

²Associate Professor PhD, University of ADRAR, Algeria, e-mail address: khelladi@univ-adrar.edu.dz, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-6811-6926>

³Associate Professor PhD, University of ADRAR, Algeria, e-mail address: hattabmohamed@univ-adrar.edu.dz, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2941-1914>

based on three research protocols: the draft sheet, the final response sheet, and the verbal protocol. The target group consists of twenty students enrolled in the third year of secondary school. We seek to take a closer look at how writers regulate, evaluate, and construct their texts through revision strategies. This approach relies mainly on the verbal protocol, which allows us to explore the students' metacognitive processes during or after writing. Indeed, the analysis of verbalizations sheds light on the different phases of text composition, namely planning, text production, and revision. It is worth recalling that metacognition plays a significant role in the development of writing competence, as it provides better control over revision operations and promotes more conscious reflection on the act of writing.

Key words: *Metacognition, Writing process, Revision strategy, Verbal protocol, Introspective data.*

1. Introduction

En didactique du FLE, la compétence de la production écrite est une pratique fondamentale dans le cursus scolaire des apprenants, car elle contribue largement à leur réussite scolaire et socioprofessionnelle. En réalité, une bonne maîtrise de cette compétence offre à l'apprenant une sécurité linguistique et lui permet de se sentir à l'aise tant à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, Il est notoirement connu qu'en milieu scolaire algérien, la compétence de la production écrite demeure l'une des tâches les plus ardues pour les apprenants. C'est dans cette perspective que Jean-Pierre Cuq (2002, p. 178) considère que *«rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer»*. En effet, plusieurs apprenants, tous cycles confondus, n'arrivent pas à rédiger un court texte répondant aux normes scripturales et aux typologies étudiées en classe de FLE. Ces derniers sont mal outillés pour mener à bien cette activité contraignante (bagage linguistique limité, méconnaissance des règles grammaticales, incapacité de récupérer les informations dans leur mémoire déclarative, manque de motivation et préjugés historiques⁴...) partant, ils

⁴Dans le Sud algérien, l'arabe standard demeure la variété linguistique dominante, et certaines familles utilisent encore l'arabe classique dans la communication quotidienne. Le français, quant à lui, est souvent perçu comme la langue de l'ancien colonisateur, voire comme celle d'un « ennemi », ce qui explique la stigmatisation dont il fait l'objet au sein de nombreuses communautés sahariennes.

renoncent délibérément à cette compétence dans les différentes évaluations scolaires, notamment aux examens de fin d'études à l'instar du AC⁵.

Ce dilemme relatif à l'écrit a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs en didactique. En Algérie, avec l'avènement de l'école doctorale Franco-algérienne, plusieurs travaux dédiés à la production écrite ont vu le jour, à l'instar de : Benhouhou Nabila (2007); Ameer-Amokrane (2007); Benkhettab & Braik (2020); Abdelli Kandsi (2022), ces travaux ont trait aux différentes formes de l'écrit (rédaction proprement dite, résumé, prise de note, compte rendu critique/objectif, exercice de reconstitution/de complétion). Cependant, il convient de souligner, comme le souligne Mohamed Mehdi Aoudache (2014, p. 9), qu'elles se sont orientées au seul décompte des erreurs commises sans pour autant proposer aux apprenants des pistes d'amélioration de leurs écrits, tant indispensables à leur réussite scolaire que professionnelle. *« L'évaluation des productions écrites est donc réduite à sa portion congrue : celle-ci se borne à son seul aspect sommatif-numérique (attribution des notes), ce qui n'aide pas les apprenants à progresser »*

La réussite de la production écrite en milieu scolaire ne saurait de faire sans que le scripteur ne fasse recours aux différentes stratégies scripturales lui permettant de surmonter les difficultés rencontrées. Ces dernières sont répertoriées selon les différentes classifications établies par Hayes et Flowers (1980), O'Malley & Chamot (1990), et peuvent être d'ordre cognitif, métacognitif et socio-affectif. Or, une bonne maîtrise de ces stratégies lors de la réalisation de la tâche scripturale pourrait éventuellement améliorer la qualité du texte écrit à condition que l'élève ait un bagage linguistique suffisant.

Ce travail de recherche se propose de traiter un problème épineux dont de plaignent beaucoup d'enseignants et d'apprenants à la fois en milieu scolaire algérien, en particulier au cycle secondaire, et qui est lié aux difficultés rédactionnelles, sachant qu'à ce stade d'apprentissage, les élèves sont censés avoir déjà acquis un bagage linguistique suffisant et développé des compétences leur permettant de réussir cette tâche. Cependant, il a été constaté, comme nous l'avons cité ci-dessus, que bon nombre d'élèves se désistent et s'ils optent pour la rédaction, ils n'arrivent pas à écrire un texte cohérent reflétant les caractéristiques étudiées en classe.

Dans notre travail, nous nous sommes consacrés à la révision comme stratégie d'écriture à part entière et son impact sur le processus rédactionnel des élèves. Notre tâche consiste à voir à quel(s) moment(s) intervient cette stratégie et quelles sont les différents aspects qu'elle prend chez les scripteurs de 3^{ème} AS. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur trois protocoles de recherche à savoir, la production écrite proprement dite, le brouillon et le protocole verbal,

⁵Ayant exercé dans l'enseignement secondaire pendant plus de deux décennies, nous avons constaté, lors des corrections des épreuves du baccalauréat, qu'un nombre important de candidats rendent leurs copies sans aucune production écrite. Cette absence de rédaction contribue directement à leur échec dans cette matière.

sur lequel nous avons mis l'accent puisque ce dernier permet de dévoiler de manière plus claire comment cette stratégie est mise en exergue.

Le choix du protocole verbal n'est ni un anodin, ni fortuit, mais c'est un choix délibéré réfléchi, car il nous permet de mieux comprendre comment le scripteur gère son processus mental lors de la réalisation de l'activité scripturale. Son principe repose sur la verbalisation de la pensée ce qui permet d'avoir des données plus fiables.

Pour mieux cerner notre sujet de recherche, nous avons fait appel, lors de la collecte des données empiriques, à un groupe d'élèves inscrits en 3^{ème} année secondaire. Pour ce faire, nous leur avons demandé de rédiger un court texte argumentatif sur les jeunes d'hier et les jeunes d'aujourd'hui. Les participants ont également été destinataires d'un questionnaire poste expérimental, ce qui nous a permis de voir de plus près comment, quand et de quelle manière intervient cette stratégie de révision.

Dans notre étude empirique, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- À quels moments intervient la stratégie de révision chez l'ensemble des scripteurs soumis notre étude et quels aspects prend-elle ?
- À quels points cette stratégie permet-elle aux apprenti-scripteurs d'améliorer leurs compétence(s) rédactionnelle(s) ?
- Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes.
- La stratégie de révision pourrait intervenir aux différents moments de l'écriture et dans les différents protocoles, elle pourrait se manifester sous forme d'ajout, de suppression et/ou de reformulation...
- Une bonne maîtrise de la révision engendrerait une bonne qualité du texte produit.

2. Éléments conceptuels

2.1. L'écrit, essai de définition

De nos jours, l'écrit, en tant que compétence linguistique, est devenu une activité prépondérante dans le cursus scolaire algérien, car elle joue un rôle incontestable dans la réussite des élèves. Son objectif est d'amener l'élève à mieux s'exprimer à l'écrit et ce, dans différentes situations de communication, or, selon Meriem Sebiane (2021) : « *Mettre les apprenants en situation d'écriture est un enjeu essentiel pour la réalisation de leurs productions* ». Pour réussir cette activité contraignante, l'élève doit être doté des matériaux linguistiques lui permettant de réussir son écrit, à cet effet, plusieurs activités au service de cette tâche ont lieu durant l'accomplissement des différents projets et séquences didactiques, allant de la compréhension de l'oral, à la rédaction proprement dite, en passant par les différentes activités de langue (grammaire, orthographe, vocabulaire et morphosyntaxe...).

« **Ecrire** » consiste à produire des énoncés communicatifs. De ce fait, la compétence d'écrire est l'assurance d'une communication que le scripteur

accomplit dans des limites dans lesquels il est confiné. Dans cette perspective, l'apprenant implique un savoir qui véhicule un contenu conforme à son intention communicative tout en respectant les conditions matérielles de communications. Une première définition qui nous semble plus plausible est celle qui apparaît dans son l'édition datée de 2005, où Legendre (1993) considère le savoir-écrire comme une *« tâche d'emploi de la langue qui conduit l'apprenant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique »*. selon la vision cognitiviste, Hayes et Flower (1985) considèrent le savoir-écrire comme un *« processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture »*. Dans tous types d'écrits, le scripteur doit tenir compte de son intention communicative et de la dynamique communicationnelle (pourquoi et pour qui écrire ?) en vue de produire un texte. Ce savoir-faire, se manifeste, selon Fabre-Cols : *« en savoirs opératoires plus ou moins complexes [...] [qui] résultent de la mise en œuvre de divers savoir-faire plus élémentaires [...] [l'apprentissage de ce savoir-faire] peut gagner à être soutenu et développé par l'acquisition de savoirs notionnels concernant les faits langagiers et linguistiques mis en jeu »* (2000, p. 126).

De ce que nous venons d'esquisser, nous pouvons dire, de l'avis même de plusieurs auteurs que, la compétence scripturale demeure une activité complexe qui implique la mise en œuvre à la fois des savoirs et des savoir-faire et l'apprentissage d'habiletés langagières et linguistiques avant qu'elles ne soient maîtrisées.

2.2. Les étapes du processus d'écriture

Les nombreuses études consacrée sà l'activité rédactionnelle, telles que celles réalisées par Hayes et Flower, 1981 ; (Zamel, 1983) ; (Fortier & Préfontaine, 1994), se mettent d'accord pour dire que cette tâche est un enchevêtrement de plusieurs étapes intimement liées et qui sont à l'origine de cet aboutissement en production écrite qui sont: la planification, la rédaction, la révision et la publication, qui sont schématisées selon Hayes et Flowers comme suit:

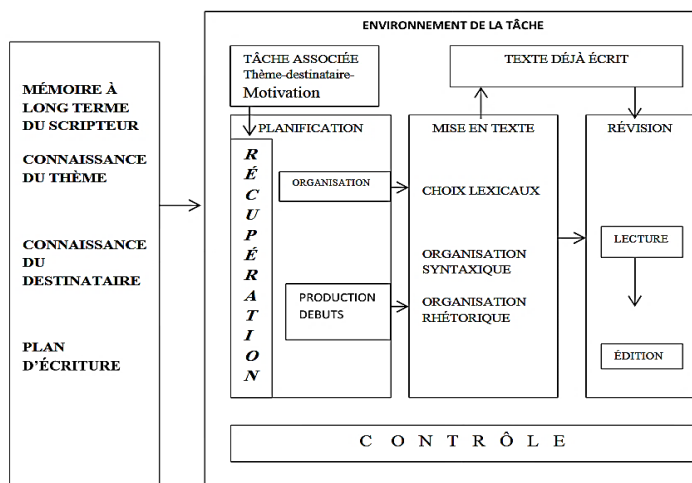


Figure 1. Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996)

2.2.1. La planification

Cette étape est une ébauche proprement dite de la rédaction, c'est à ce moment que le rédacteur établit un plan, définit ses objectifs rédactionnels et cerne de manière plus claire son sujet. Dans cet ordre d'idée Garcia-Debanc, (1986, 25) précise que ce processus « *consist à définir le but du texte [...] et à établir un plan qui guide de l'ensemble de la production* » Garcia-Debanc semble être d'accord avec Flowers et Hays (1981, 372) qui considèrent l'étape de la planification comme « *une représentation interne des connaissances du scripteur qui devront être utilisées pour écrire un texte* ».

2.2.2. La mise en texte

Ce moment peut être considéré comme un aboutissement des apprentissages antérieurs. En effet, toutes les connaissances préalablement acquises sont investies par le scripteur : une connaissance des règles de la grammaire du texte, le lexique approprié et la conjugaison des verbes construisent la trame principale du texte à produire. Il organise ses idées et leur donne une forme en procédant à la sélection des mots, composition de phrases et enfin, la construction des paragraphes (Garcia-Debanc, 1986) toutes en veillant à la cohésion et la cohérence textuelles.

2.2.3. La révision

C'est la phase durant laquelle le scripteur procède à la révision de son texte par l'effectuation d'une série de changements intervenant à différents moments de l'activité rédactionnelle. À cet effet, il réduit des écarts entre ce qu'il envisage d'écrire et ce qu'il écrit réellement. Il revoit les règles grammaticales et lexicales et vérifie si ces dernières sont respectées et placées à bon escient. Il peut éventuellement vérifier si son texte correspond à la consigne demandée. Les opérations relatives à la révision interviennent à deux moments : d'une part, lors de la lecture du texte produit en vue d'y

décèler quelques dysfonctionnements, d'autre part, une lecture lui permettant d'apporter quelques modifications afin de répondre à ses intentions (Legros *et al.*, 2006, p. 98) voient que ce processus de révision « *se subdivise en deux sous-processus, la lecture (reading) et la correction (editing). La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé. L'activité de révision peut permettre de réaliser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit* ».

En somme, La révision participe de manière efficace à la réussite de la réécriture dans la mesure où elle permet à chaque fois de produire un nouveau jet. La révision ne se fait pas qu'en aval, car elle peut toujours se manifester même après la mise en texte.

3. Formes de révision

Ce processus peut se manifester selon plusieurs aspects avant la mise finale texte produit et comprend :

3.1. L'ajout : ajouter, suppose insérer de nouveaux mots dans le texte, autres que ceux déjà écrits, cela peut intervenir à des intervalles différents sur les deux supports physiques dont dispose l'apprenant. Par cette opération d'ajout, le scripteur est en quête d'enrichissement de son texte et de renforcement de la précision ou de la signification. Comme le soulignent (Doquet & Leblay, 2014, p. 7), cette opération peut s'effectuer « *à l'entour du texte, entre les lignes, voire entre les mots, dans les espaces laissés blancs* ».

3.2. La suppression : Cette opération renvoie à la suppression d'un mot ou d'une expression déjà introduit(e) dans le texte. Elle se manifeste après avoir évalué un élément lexical qui n'apporte pas de valeur sémantique ou stylistique significative désirées à l'ensemble du discours. Le scripteur opte pour la compensation ou la suppression lexicale qui donne au texte final une fluidité et une cohérence textuelle.

3.3. Le remplacement : Il arrive fréquemment que le scripteur utilise un mot ou une expression, puis décide de le supprimer pour le remplacer par un autre terme, synonyme ou de sens équivalent. Claudine Lafabre définit cette opération comme « *le processus par lequel un élément langagier est supprimé tandis qu'un autre est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que les deux fonctionnent comme des équivalents* ».

3.4. Le déplacement : lors de la rédaction, certains scripteurs procèdent au procédé de déplacement qui consiste à déplacer un mot ou une expression de sa place initiale pour une meilleure construction phrastique. En effet, pour nos élèves, le français est considéré comme langue étrangère, de ce fait, accusant des lacunes en français, ils pensent souvent en arabe alors qu'ils rédigent en français en reproduisant la structure syntaxique de leur langue maternelle et/ou première ce qui impacte le sens global de l'énoncé. Sachant que la construction phrastique diffère d'une langue à l'autre : en arabe, la phrase débute généralement par le verbe, tandis qu'en

français, elle commence par le sujet. Prenons cet exemple : « *est allé l'élève à l'école* », qui serait correcte en arabe, mais qui, en français, exige une inversion pour donner : « *l'élève est allé à l'école* ».

3.5. Les ratures : c'est la forme la plus fréquente chez nos élèves, on la retrouve aussi bien sur la feuille de brouillon que sur la feuille de réponse. Par manque de temps ou étant incertain de l'usage du mot ou expressions désirés, rendant ainsi la structure incorrecte ce qui peut altérer la présentation sur la version finale, il a été remarqué que beaucoup d'élèves font un usage abusif de cette opération. Cependant, de nos jours, ils disposent de stylos correcteurs leur permettant d'effacer leurs erreurs et de réécrire immédiatement, sans que cela n'affecte la qualité du texte produit.

4. Le protocole verbal

4.1. Qu'est-ce qu'un protocole verbal

Le protocole verbal est une technique de collecte des données empiriques, il consiste à demander aux participants de penser à haute voix et de dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et ce qu'ils ressentent durant l'exécution d'une tâche (par exemple, écrire, résoudre un problème, réviser un texte, etc.) de façon à être entendus et enregistrés. Par la suite, ces données seront soumises au chercheur ce qui lui permet, après écoute, réécoute et transcription, de comprendre les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives mises en œuvre. Nous pouvons distinguer deux types de protocoles verbaux.

4.2. Le protocole concomitant

Dans ce type de protocole, le scripteur exprime à voix haute ses pensées pendant qu'il rédige son texte Gufoni, (1966) ; Lemaire, (1999) ; van Someren *et al.*, (1994). Cette verbalisation permet d'établir un lien d'inférence le dire et le faire, afin d'obtenir un maximum d'informations sur le processus rédactionnel. Il est recommandé de veiller à ce que la tâche proposée ne présente pas une complexité excessive et qu'elle soit adaptée aux capacités cognitives du participant. C'est ce type de protocole que nous avons retenu pour la collecte de nos données.

4.3. Le protocole rétrospectif

Le principe de ce protocole diffère du premier dans la mesure où il est assisté, il intervient après l'exécution de la tâche (Boyer, 1997 ; Préfontaine & Fortier, 1997 ; van Someren *et al.*, (1994). Selon Vermersch, (2003), « *le protocole verbal rétrospectif consiste à faire commenter une activité a posteriori, souvent à l'aide d'un support visuel ou audio de l'action passée, afin de recueillir les pensées, raisonnements ou motivations du sujet sans interférer avec le déroulement initial de la tâche* ».

Le scripteur doit donner des éclaircissements sur les choix établis, il doit expliciter les motifs qui sont à l'origine de ses décisions rédactionnelles et à quels moments de la tâche elles ont eu lieu. Cette technique peut avoir lieu juste l'exécution de la tâche ou quelques jours après pour ne pas altérer le déroulement naturel de l'activité initiale.

5. Méthodologie de la recherche

5.1. Plan expérimental

Notre travail empirique s'articule autour d'une activité d'écriture, il s'agit en fait de demander aux élèves de produire un texte argumentatif portant sur la consigne suivante : beaucoup de gens pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins murs et moins responsables que ceux d'hier.

Donnez votre avis en argumentant.

L'activité s'est déroulée de manière individuelle, autrement dit, chaque scripteur était sollicité à rédiger son texte tout étant seul équipé d'un dictaphone, la durée impartie à cette tâche était de 45 minutes, ce qui permettra aux sujets, de lire la consigne, de dresser un plan et de se lancer dans l'activité proprement dite.

5.2. Participants

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons sollicité, dans le cadre de notre expérimentation, un groupe de vingt élèves de 3^e année secondaire, de sexes et d'âges variés. La tâche a été réalisée individuellement : chaque participant a été invité à rédiger son texte seul dans une salle, sans interaction avec les autres.

5.3. Matériel utilisé

Lors de la phase de collecte des données empiriques, chaque scripteur a été équipé d'un dictaphone pour faciliter l'enregistrement du processus mental, d'une feuille de brouillon ainsi que d'une feuille de mise au propre destinée à la rédaction intégrale du texte à remettre à l'enseignant. Par respect des normes d'éthique, l'enregistrement s'est fait avec le consentement des sujets soumis à l'expérimentation.

Le questionnaire : c'est un questionnaire post-expérimental composé de quatre questions à choix multiple. L'objectif étant d'explorer comment, quand et de quelle manière la stratégie de révision intervient au cours de l'exécution de la tâche.

6. Analyse des données empiriques

Lors de l'analyse des données, nous avons focalisé notre attention sur la stratégie de révision et comment elle se manifeste dans les différents protocoles de la recherche, pour ce faire, nous avons dressé un tableau comparatif entre les quatre protocoles, à savoir, la feuille de brouillon, la feuille de réponse et le protocole concomitant et nous avons recensé les différentes facettes que prend la révision permettant aux scripteurs de produire un texte de qualité.

Tableau 1. Stratégie de révision selon les différents protocoles de la recherche

Types de révision	Protocole concomitant	Brouillon	Au Propre
Ajouts	00	13	6
Déplacements	10	8	12
Suppressions	14	12	7
Remplacements	9	10	10
Ratures	00	18	6

6.1. Analyse quantitative des différents protocoles

Après avoir récolté les différentes données, nous avons procédé à la transcription orthographique des protocoles concomitants. Cette étape nous a permis d'identifier la manière dont la révision, en tant que stratégie d'écriture, se manifeste chez les différents participants. Comme il est montré dans le tableau ci-dessus, nous avons mis l'accent sur les principales opérations de révision, qui sont en réalité une série d'ajustements faits simultanément par l'élève pour optimiser sa production écrite. Pour être efficaces, toutefois, ces opérations nécessitent un savoir-faire de la part de l'apprenant. En effet, un élève qui n'a pas les matériaux linguistiques nécessaires, risque de ne pas produire un texte cohérent même si toutes ces opérations sont mises en exergue.

Pour mieux comprendre le processus mental des participants et quelles sont les différentes opérations de révision qu'ils ont effectuées. Nous avons étudié les différents protocoles de la recherche. Les chiffres obtenus ont révélé des disparités relatives aux différentes opérations de révisions dans les trois supports. Il faut rappeler que le protocole verbal nous a permis de mieux les comprendre, excepté les ajouts et les ratures qui font défaut, il nous a été impossible de les détecter puisqu'il s'agit d'une exploration du processus cognitif, partant, les scripteurs sont déclarés des opérations mentales sans qu'elles ne se manifestent réellement sur les autres supports graphiques.

Le protocole nous a révélé 10 déplacements, 14 suppressions et 9 remplacements au moment de la rédaction. Nous pouvons dire que ces données traduisent un effort cognitif qui a permis aux scripteurs de mieux organiser et mieux clarifier le contenu du texte produit.

Les suppressions sont abondantes, elles font preuve d'un souci d'amélioration du texte tout en veillant à la cohérence et l'élagage textuels. Par contre, si les participants ont opté pour le déplacement des mots et des expressions, c'est sans doute par souci d'une réévaluation constante de la structure du discours.

Le brouillon est le support le plus actif lors de la rédaction et du processus de révision. C'est sur ce dernier que doivent être notés tous les éléments du texte considéré comme une ébauche. Les opérations de révision se manifestent de façon grandissime. Ce protocole nous a révélé 13 ajouts, 12 suppressions, 8 déplacements, 10 remplacements et 18 ratures.

Ces résultats nous expliquent bien comment les scripteurs explorent le brouillon, ce dernier est l'espace d'écriture, de reformulation, d'ajouts et de toutes les opérations susceptibles d'être entreprises. Les scripteurs font preuve d'une activité métacognitive de haut niveau, c'est là où se joue la vraie révision se manifestant sous forme formulations provisoires avant d'arriver à la version finale stabilisée. Les ajouts, quant à eux, peuvent jouer un double rôle, ils sont tantôt correctifs, tantôt constructifs. En effet, les élèves ne se limitent pas aux idées déjà exprimées, mais sont en quête

d'enrichissement textuel en intégrant de nouveaux mots, de nouvelles idées et de nouvelles structures ce qui donne au texte final un aspect plus raffiné en précisant les éléments déjà évoqués.

Notre analyse des feuilles des réponses qui nous ont été remises, a révélé une nette diminution des opérations de révision, par rapport aux deux autres protocoles. En effet, pour une meilleure stabilisation des textes produits, les différentes opérations sont réparties, selon les scripteurs comme suit : 6 ajouts, 12 déplacements, 7 suppressions, 10 remplacements et 6 ratures). Ces ajustements touchent dans l'ensemble la forme ou le style. Quant aux remplacements effectués, ils avaient pour souci de veiller à la cohérence des textes avant leur remise finale. De manière globale, il en ressort que ces processus de révision évoluent durant toute la tâche scripturale et se veulent plus exploratoires et plus normatifs. Soulignons que pour un rendement meilleur et une rédaction plus élaborée, il est vital que les stratégies de révision soient enseignées de façon explicite et ce, durant tous les parcours, ce qui permettrait aux apprenants de renforcer leur compétence en matière de production écrite et éveillerait en eux une conscience métacognitive.

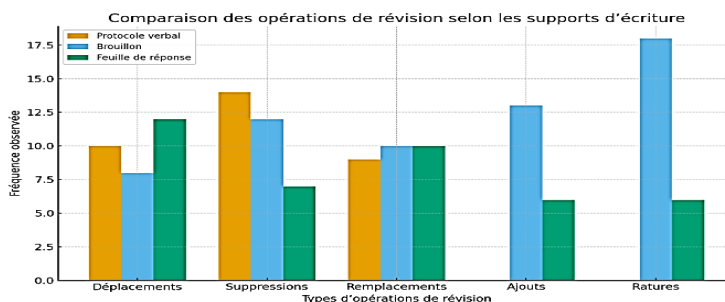


Figure 2. Processus de révision dans les trois protocoles

6.2. Analyse du questionnaire

Pour voir de manière objective, comment nos sujets conçoivent la stratégie de révision, nous avons jugé bon de mettre à leur disposition un questionnaire poste scriptural. Ce dernier se compose de quatre questions que nous avons formulées ainsi : **a. Avez-vous relu et corrigé votre production écrite ?**

Oui : 14 non : 06

b. Vous procédez à la correction de la production écrite par :

ajout	remplacement	déplacement	rature	Suppression
10	12	8	5	3

c. À quel moment vous commencez votre révision proprement dite ?

Au fur et à mesure que je rédige	Après la rédaction	Je ne corrige pas
10	4	6

d. Comment vous procédez à la révision ?

Sur la feuille de brouillon	Sur la feuille de réponse	mentalement
8	5	7

Question numéro un : Cette question a été insérée pour savoir si nos scripteurs adoptent une stratégie de révision lors de la rédaction ou non ; les résultats enregistrés étaient disparates. En effet, un grand nombre soit 80 % d'entre eux déclarent avoir relu et modifié leur texte avant de le remettre au propre. Par contre, 20 % d'entre déclarent le contraire. Cette disparité explique qu'une prise de conscience métacognitive chez cette marge montre qu'ils sont capables de procéder à des ajustements et une évaluation de leur production écrite. À l'inverse, la deuxième proportion des élèves qui n'ont pas révisé leurs textes montre que ces derniers n'ont pas encore développé une habitude systématique dans leurs pratiques scripturales authentiques. Cet état de fait explique qu'ils n'ont pas reçu une formation explicite relative à l'écriture et la réécriture, et par conséquent leur écriture demeure linéaire, leur travail se limite à la première version rédigée, d'où la nécessité de sensibiliser les apprenants au rôle que joue la révision dans la réussite de leur production écrite, car cette étape correctrice fait partie intégrante du processus d'écriture dans la mesure où elle permet de rédiger un texte cohérent répondant à la consigne et respectant les normes textuelles.

Question numéro deux : L'objectif assigné à cette question est de voir de plus près comment cette révision se manifeste chez nos scripteurs. L'analyse des données met en évidence une diversification des formes correctives. Cette révision se caractérise diverses opérations, celles se manifestent comme suit : 60 % de remplacements, 40 % déplacements, 20 % de ratures, 15 % de suppression ces données montrent que les élèves adoptent démarche récursive lors de la rédaction de leur production ; ils peuvent à tout moment relire leurs travaux et faire des va-et-vient pour une production optimale. Comme le montrent les résultats enregistrés, les procédés de remplacement et de déplacement prennent une proportion importante. Cette prise de conscience est significative dans la mesure elle permet aux scripteurs de mieux organiser le texte, agencer les idées et renforcer la cohérence textuelle et progresser dans les idées construites. Par contre les procédés de suppression et des ratures sont minimes, cela explique que les apprenants adoptent une attitude prudente, ils préfèrent reformuler plutôt qu'éliminer. En somme, nous pouvons dire que la révision est perçue comme une activité correctrice et constructive à la fois ce qui leur permet de rédiger des textes de qualité.

Question numéro trois : Les résultats enregistrés ont révélé deux moments de révision chez nos participants. Un nombre important, soit 50 % déclarent qu'ils préfèrent réviser au fur et à mesure qu'ils rédigent ce qui traduit une approche simultanée de l'écriture, tandis que 30 %

préfèrent réviser après la rédaction en vue d'améliorer la cohérence textuelle et la correction formelle. La proportion restante, soit, 20 % déclarent ne pas réviser, ceux adoptent un processus linéaire, ils n'ont pas reçu un apprentissage explicite de la révision et méconnaissent l'apport de la révision au texte produit.

Ces résultats soulignent la nécessité d'un enseignement explicite des stratégies de relecture et de correction, afin d'encourager les apprenants à considérer la révision un moment fort de l'activité rédactionnelle. À signaler que ces apprenants sont à mi-chemin de leur apprentissage et un apprentissage des stratégies rédactionnelles notamment celle de la révision est un atout qui leur permet de mieux rédiger.

Question numéro quatre : Selon les résultats que nous avons obtenus, nos participants mobilisent différentes formes de révision selon le support utilisé. Parmi les vingt scripteurs, 40 % déclarent effectuer leurs corrections sur la feuille de brouillon, 25 % préfèrent les réaliser sur la feuille de réponse, tandis que 35 % affirment réviser mentalement, sans laisser de traces écrites. Cette répartition met en évidence la diversité des stratégies de révision adoptées par les élèves. Le recours majoritaire au brouillon traduit une approche plus réflexive et expérimentale, où les scripteurs se permettent d'essayer, de raturer et de reformuler avant de stabiliser leur texte. La révision sur la feuille de réponse, moins fréquente, correspond souvent à des ajustements de dernière minute, visant à corriger la forme linguistique ou la présentation. Quant à la révision mentale, elle révèle une certaine intériorisation du processus de contrôle, mais elle peut aussi limiter la visibilité des démarches de correction, rendant difficile l'analyse des stratégies réellement mises en œuvre. Globalement, ces résultats montrent que la révision, qu'elle soit matérielle ou cognitive, demeure une **composante essentielle du travail scriptural**, mais qu'elle gagnerait à être davantage explicitée et guidée dans les pratiques d'enseignement de l'écriture.

7. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la révision en tant que processus rédactionnel joue un rôle crucial dans l'activité rédactionnelle, car elle est un vrai espace de régulation métacognitive qui permet aux scripteurs non seulement d'explorer toutes leurs activités cognitives et métacognitives, mais aussi de les exploiter pour une production écrite plus élaborée et plus cohérente. Ceci dit que ce processus ne doit pas avoir lieu au terme de la production d'un paragraphe ou d'une partie du texte, mais recouvre complètement la mise en mot du texte final. L'apprenant scripteur doit être conscient de sa démarche cognitive, celle-ci lui permet de repérer les erreurs, leur nature, les interpréter et trouver les corrections adéquates selon les lacunes constatées. En procédant ainsi, le scripteur, pris pour novice, concentre toute son activité réflexive sur les

erreurs de fond celles relatives à l'orthographe, au choix du lexique approprié et la revue des fautes de grammaire, et ce pour une éventuelle amélioration de son écrit. Cette révision ne se limite pas à la revue de fautes de surface, mais peuvent aller plus loin pour s'intéresser au fond du texte, le scripteur focalise donc toute son attention sur la cohérence textuelle et la pertinence des idées. En procédant de cette manière, la révision n'est plus une correction mécanique, mais c'est tout un travail de compréhension, de transformation et de reformulation textuelle.

Dans cette contribution, nous avons essayé d'explorer les différentes facettes que prend la révision lors du processus rédactionnel. Pour avoir des résultats plus plausibles, nous avons opté pour différents protocoles de recherches. Nous avons focalisé notre attention sur les moments forts de la révision et comment elle prend forme. D'après les résultats auxquels nous sommes arrivés, nous avons confirmé les hypothèses formulées au départ, selon lesquelles : La stratégie de révision pourrait intervenir aux différents moments de l'écriture et dans les différents protocoles, elle pourrait se manifester sous forme d'ajout, de suppression et/ou de reformulation... Une bonne maîtrise de la révision engendrerait une bonne qualité du texte produit.

En effet, il a été remarqué qu'il y a deux groupes distincts ; un groupe qui a une écriture linéaire, ce dernier ne procède à la révision qu'à la fin de l'activité rédactionnelle, en revanche, le deuxième groupe a un modèle d'écriture récursif, ce dernier fait des allers retours alors qu'il rédige, sa révision a lieu au moment de l'écriture et après la tâche rédactionnelle. Il a aussi été noté que l'opération de révision se manifeste à travers les procédés de remplacement, d'ajouts, de suppression et de déplacement et dans des cas rares sous forme de ratures. Ce qui permet aux scripteurs d'enrichir le texte, d'affiner les choix lexicaux et syntaxiques et d'éliminer les éléments redondants et les incohérences textuelles. En somme nous pouvons dire que la révision est un moment fort qu'il faut exploiter intelligemment pour développer une posture d'auteur conscient de son processus d'écriture.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ameur-Amokrane, S. (2007). Mieux évaluer...pour accroître la maîtrise de l'écrit. *Synergies Algérie*, 1, 227-234.
2. Benhouhou, N. (2007). *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspective*. Thèse de Doctorat, département de français, Université d'Alger, Sous la direction de Khaoula Taleb-Ibrahimi et de Philippe Blanchet.
3. Benkhattab, L, & Braik, S. (2020). Le rôle des ateliers d'écriture dans la représentation positive de l'écrit chez les étudiants de licence de langue française. *El Maourouth*, 08(01), 372-381.
4. Cuq, J.-P. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 454 p.

5. Doquet, C, & Leblay, C. (2014, juillet). *Temporalité de l'écriture et génétique textuelle : Vers un autre métalangage ?* SHS Web of Conférences - Vol. 8 - 4e Congrès Mondial de Linguistique Française.
6. Flower, L, & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
7. Fortier, G, & Préfontaine, C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 203-220. <https://doi.org/10.7202/031707ar>
8. Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49.
9. Gufoni, V. (1969). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : Approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101, 20-32.
10. Hayes, J.R, & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing an Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum. Scientific Research Publishing, 3-30.
11. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
12. Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : Le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164(4), 98-112. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0098>
13. Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université,
14. O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
15. Sabiane, M. (2021). L'élève face aux productions écrites imposées. *Langues & Cultures*, 02(02), 82-91. <https://doi.org/10.62339/jlc.v2i01.119>
16. Van Someren, M.W., Barnard, Y.F., & Sandberg, J.A.C. (1994). *The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive processes. (Knowledge-based systems)*. Academic Press.
17. Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
18. Zamel, V. (1983). The Composing Process of Advanced ESL Students Six Case Studies. *Scientific Research Publishing*, 17, 165-187.