



La révision de l'écrit, ça s'enseigne ?

Dr. Hassiba Addou

Université de Sidi Bel-Abbès,

addouhassiba@yahoo.fr

Résumé:

La production de l'écrit est considérée comme étant l'objectif final de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères. Souvent relatif à l'évaluation, tout écrit est destiné à être lu et évalué. Certains apprenants, qui ont des compétences en écriture, n'arrivent pas pourtant à remettre des productions écrites améliorées. Cela pourrait signifier qu'ils n'ont pas révisé leur écrit, ou bien ne sont pas dotés de stratégies de révision. Sous plusieurs appellations, la révision de l'écrit a toujours existé dans le processus d'apprentissage dans n'importe quel palier des trois cycles de la scolarisation algérienne. Tant de concepts qui apparaissent dans la didactique de l'écrit surtout en corrélation avec la pédagogie du projet, et qui manquent toutefois de stratégies de mise en œuvre. Notre étude présente une contribution qui vise à faire apprendre aux apprenants, de la première année secondaire, des stratégies de révision.

Mots clés :

Erreurs, enseignement, stratégie , révision , écrit

The writing expression is considered to be the ultimate goal of all teaching / learning of foreign languages. Often related to evaluation, all writing is intended to be read and evaluated. Some learners, who have writing skills, are unable to deliver improved written productions. This could mean that they have not revised their writings, or do not have revision strategies. Under many names, the revision of writing has always existed in the learning process in any level of the three cycles of Algerian schooling. So many concepts that appear in the didactics of the writing especially in correlation with the pedagogy of the project, and which however miss strategies of implementation. Our study presents a contribution of teaching learners, from the first year of secondary school, revision strategies.



Key words:

Error- teaching-strategy- revision- written.

Introduction

Notre expérimentation consiste à proposer un enseignement explicite de stratégies de révision dans un processus rédactionnel, c'est-à-dire tenter d'installer des compétences de "savoir-réviser" dans une séquence qui s'organise habituellement autour de : compréhension- expression-outils linguistiques-synthèse-évaluation-élargissement. Dans le but d'améliorer la production écrite et rendre un travail de plus en plus recevable. Plusieurs chercheurs pensent que la révision devrait s'enseigner (Bisaillon, 1989) a intitulé son article « *Et si on enseignait la révision de textes !* ».

Dans notre expérimentation, nous avons opté pour le choix d'un niveau de première année secondaire vu qu'il est préférable, voire nécessaire d'intégrer ce genre de compétences dans des niveaux précoces du cycle secondaire. Cet enseignement nécessite donc beaucoup de temps mais sa rentabilité pour les performances scripturales des apprenants de tout niveau, semblerait garanti. Comment et de quelle manière pourrait-on apprendre aux élèves à faire des retours efficaces quant à leurs écrits ? Quelles stratégies à enseigner, pour que les apprenants puissent détecter leurs erreurs ? Peut-on prévoir un enseignement explicite de la révision permettant d'installer des compétences scripturales au cycle secondaire ?

D'après le profil d'entrée des apprenants de première année secondaire, cité par les textes officiels, ces derniers sont censés avoir des pré-requis : tel que l'accord du verbe avec son sujet, l'accord de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte, l'accord du nom avec le déterminant. En psychologie cognitive, on peut dire que ces apprenants ont des connaissances déclaratives. Comment se fait-il qu'ils font tant de fautes notamment d'orthographe si, parfois, ils en connaissent la règle. L'expérimentation, que nous allons leur faire tester consiste à prouver que ces apprenants ont besoin d'un



enseignement « explicite » de stratégies de révision ou d'auto-évaluation, c'est-à-dire que les apprenants ont besoin qu'on leur apprenne à agir avec efficacité vis-à-vis leurs productions afin de minimiser ou/ et à éliminer un nombre important des fautes.

Il est à noter que seuls les apprenants qui avaient une certaine autonomie d'apprentissage, ont été désignés pour l'expérimentation (un groupe de 15 filles et 5 garçons) ; les apprenants qui n'en disposent, même pas, des compétences d'écriture ne pourront certainement pas participer à cette expérience. Nous nous sommes retrouvés, devant deux méthodes de travail :

La 1^{ère} méthode : choisir deux échantillons d'apprenants, leur demander de rédiger des productions écrites sur le même sujet (comme, il se fait dans le cas ordinaire). Ensuite, départager le groupe en deux sous-groupes : un groupe témoin, c'est à dire qui ne va pas bénéficier d'un enseignement spécifique pour savoir-réviser ; et un groupe qui va bénéficier de ce que nous leur avons prévu comme apprentissage.

La 2^{ème} méthode : travailler avec un même échantillon d'apprenants qui va, d'abord, produire l'expression écrite et la remettre à l'enseignant (production du 1^{er} jet) que l'enseignant corrigera sans mentionner les annotations. L'enseignant lancera ensuite ses apprenants dans une série d'activités (une stratégie de révision) ; avant de remettre encore une fois les copies à ses élèves et leur demande d'opérer une relecture de leurs copies (2^{ème} jet). L'opération peut prendre plusieurs jets d'écritures, en fonctions des objectifs ciblés.

Avant de procéder à l'expérimentation proprement dite, il nous a semblé judicieux de vérifier d'abord, les représentations des apprenants quant à l'objet « révision »

1. Représentations des apprenants sur la révision

Au cours du processus rédactionnelle, il arrive que l'enseignant demande à l'apprenant de réviser sa copie avant de la remettre. Cette consigne, pourrait aussi figurer dans le sujet de la



production. Ce que nous voulons examiner en premier lieu, et avant même de nous lancer dans notre expérimentation c'est, ce que les apprenants entendent par « révision ».

Après étude des réponses données, il ressort les représentations que voici : nous les avons relevées à l'état brut (nous n'avons pas procédé à la correction des fautes, pour reporter fidèlement les définitions de la révision, données par les élèves (voir tableau 1).

Les significations sou entendues	Expressions des élèves montrant leurs représentations Sur la révision (reportées à l'état brut, sans correction du professeur)
se rappeler	-c'est un petit résumer pour rappeler le travail -c'est se rappeler des leçon et des information -...pour rappeler tout les règles -qui nous permettrons de se rappeler les leçons -qu'elle rappelé au même temps j'ai chassé d'autres idées qui non pas un sens correct dans la production écrite -la révision c'est-à-dire rappelé les leçon,ce qu'on a fait -la révision est un rappel de ce qu'on a fait déjà au leçons -réviser c'est rappelle
Lire	-à mon avis la révision d'une production écrite c'est la lecture plusieurs fois pour trouver les fautes et corriger -l'heure d'examin, l'élève doit lire et relire les questions avant de répondre. -la révision :répéter la lecture -la révision c'est lire et relire tous ce que j'ai écrits -réviser signifie : revoir les informations qu'on vient de lire ou écrire



	-quand je veux réviser ma double feuille je commence par lire chaque question puis lire sa réponse... -réviser c'est lire toutes les leçons et les idées que nous aprenons -la révision après la composition c'est lire notre réponse
Corriger/vérifier/contrôler	-...corriger toutes les exercices,...et vérifier les fautes -la révision est très importante pour corriger nos fautes soit dans les examens ou les leçons - et veut dire aussi les contrôlées... -la révision après l'examen c'est pour vérifier les réponses et corriger les fautes -et même j'ai corrigé les fautes comme la conjugaison -observer les fautes que je fais puis corriger les et peut-être ajouter d'autres idées -...je pense qu'il faut corriger les fautes -elle nous aide de corriger nos fautes -pour réviser à la fin en cherchant quelque chose qui manque ou quelques fautes -pour trouver les fautes et corriger comme les fautes d'orthographe - D'assurer qu'on a fait tous les exercices et qu'il n'y a pas de fautes -des fois, quand j'oublie une question et quand je révise, je réponds de cette question

Tableau 1. Représentations des apprenants sur la révision (reportées à l'état brut)

Après analyse des réponses données par les apprenants sur, que signifie pour vous l'expression : « révisez vos expressions écrites », nous les avons classé en cinq ensembles(en fonction du sens saisi explicitement ou implicitement), comme le montre le tableau 1.

- 40% d'apprenants pensent que réviser c'est tenter de se rappeler, des leçons faites en classe, c'est-à-dire qu'ils ont associé la révision à la mémorisation.

- 40% d'apprenants attribuent la révision à la lecture, réviser pour eux c'est lire plusieurs fois afin de trouver les fautes. Quoique, un apprenant pense que réviser c'est lire les questions avant de répondre :

 - « ...*L'élève doit lire et relire les questions avant de répondre* »¹

- 30,5% d'apprenants voient que réviser c'est corriger les fautes, sans plus, sauf dans trois cas :

 - Le premier cas : 0,1% déclare que, corriger c'est chercher quelque chose qui manque, donc on fait allusion à l'ajout (compléter).

 - Le deuxième cas : 0,1% déclare que, corriger c'est vérifier qu'il n'y a eu pas un oubli :

 - « ...*quand j'*

 - oublie une question et qu'on je révise, je réponds à cette question* »

Le troisième cas : 0,2% déclare que corriger les fautes est spécifique aux fautes d'orthographe et à la conjugaison :

- « *j'ai corrigé les fautes comme la conjugaison* ».

- « *pour trouver les fautes et corriger comme les fautes d'orthographe* ».

- 30% d'apprenants ont lié la révision à la vérification :

 - « *réviser c'est corriger les fautes ..., et vérifier les fautes* »

 - « *d'assurer qu'on a fait tout les exercices* »

 - « *... en cherchant quelque chose qui manque* »

- 0,1% voit que réviser c'est contrôler :

 - « *...et veut dire aussi les contrôlées* »

Nous tenons aussi à préciser que, d'après les résultats obtenus, nous avons pu classer les représentations en deux ensembles :



La première représentation, concerne la révision des leçons qui précède, généralement, les examens : c'est-à-dire revoir les leçons faites en classe dans le but de mieux comprendre et mieux mémoriser, comme le montre les expressions des élèves portées entre guillemets :

- «... elle nous aide à recomprendre », et aussi à mémoriser « *bien réviser est du à la concentration en essayant de mémoriser les informations...* »

À cette représentation, les apprenants ont associé l'idée de lecture et de rappel, comme le montre les expressions des apprenants portées entre guillemets :

- « *réviser c'est prendre le cahier, et réviser ce qu'on a fait comme leçon, des exercices...* »

La deuxième représentation, concerne la révision des copies d'examens, c'est-à-dire détecter (observer les fautes-trouver les fautes- d'assurer qu'il n'y a pas fautes-vérifier les réponses) et corriger, comme le montre l'expression portée entre guillemets :

- « *corriger les fautes comme l'orthographe et la conjugaison* ».

Une autre représentation qui semble sortir de l'ordinaire sur la révision, un apprenant voit qu'il s'agit d'un concept qui n'est pas spécifique à l'apprentissage mais qui peut concerner d'autres domaines, comme le montre l'expression portée entre guillemets :

- « *pour moi réviser n'est pas seulement dans le domaine de l'éducation, mais dans la vie quotidienne par exemple, quand un homme est malade, il faut qu'il se révise ! (faire des analyses)* »

D'après ces constatations, nous pouvons dire que ces apprenants ont quelques représentations qui sont correctes sur ce qu'est une révision ; reste maintenant à vérifier sur le plan méthodologique, si ces apprenants sont capables de transposer ces définitions en tant que scripteurs dans leur processus rédactionnel.

2. Expérimentation et conditions de travail

Notre expérimentation s'est effectuée au sein d'un lycée appartenant à la ville de sidi Bel Abbes (Algérie). Vu que ce genre d'enseignement nécessite beaucoup de temps, la meilleure façon qui



nous a parue commode pour mener à bien notre test, était de choisir des séances hors programme : des séances où l'enseignant est plus disponible à gérer les séances selon les objectifs ciblés et les stratégies envisagées. Nous avons prévu, pour notre expérience, un enseignement supplémentaire et explicite de 12 heures (un temps nécessaire pour le déroulement d'une séquence entière). Nous leur avons suggéré un sujet de production écrite qui concerne l'argumentation, vu que l'argumentation est au cœur de l'enseignement secondaire, aussi ce type de texte permet un contrôle apparent de l'organisation textuelle, et une vérification du lexique thématique et relationnel.

Sujet d'expression

Vous êtes membre de l'association « un esprit sain dans un corps sain » de votre établissement. Vous êtes chargé de présenter à vos camarades du lycée, les valeurs du sport afin de les convaincre à pratiquer régulièrement le sport. Rédigez un texte argumentatif, d'une dizaine de lignes, en utilisant des arguments, des exemples et des connecteurs logiques.

3.1 Les étapes de l'expérimentation

Notre expérimentation comprend trois étapes : la première c'est le pré-test, la deuxième, est celle de l'enseignement explicite des stratégies de révision (c'est l'ensemble des tâches à effectuer et les compétences à installer), il s'agit de réaliser des activités par objectifs. La troisième étape, est le post-test (la vérification des compétences acquises).

3.1.1 Etape 1 : Pré-test

Il a fallu, en premier lieu, annoncer cette expérience par un pré-test, c'est-à-dire réaliser une séance (d'une heure) de production écrite comme elle se fait dans l'état actuel dans, ce qu'on appelle le 1^{er} jet. Nous avons procédé dans notre démarche comme suit : Nous avons présenté le sujet ; nous avons explicité de quoi il s'agit en effectuant des questions/ réponses afin de faire émerger les mots clés, nous avons défini la tâche à accomplir, et avons défini les critères de réussites, en

les portant sur le tableau. Il a été signalé aux apprenants de bien lire leurs productions pour tenter de remettre un travail amélioré et raffiné. Nous avons procédé à une première correction, nous avons relevé les fautes sans mentionner les annotations sur les copies. Nous avons expliqué aux apprenants que certains d'entre eux avaient rédigé des rédactions plus ou moins recevables, du point de vue compréhension du sujet. Cependant, ces scripteurs ont présenté plusieurs irrégularités, même facile à corriger, sans pour autant réussir à les détecter, donc à les corriger. D'où la nécessité de les faire bénéficier d'un apprentissage particulier, en soulignant l'intérêt de ce test (cette expérimentation) pour une maîtrise de l'écrit.

3.1.2 Etape 2 : Installation des connaissances opérationnelles

Cette étape comprend trois séances (phases) et consiste à mettre les apprenants, pour une 1^{ère} phase, dans une situation de test témoin, c'est-à-dire mettre à leur disposition un micro texte argumentatif, sans titre. Le texte proposé est extrait de « L'amateur d'abîme » qui ne contient aucune faute (zéro faute). Nous leur avons demandé de vérifier s'il n'y a pas de fautes, et d'en justifier ensuite, comment a été faite la détection d'erreurs.

Les objectifs attendus par cette première phase sont comme suit : s'assurer que les apprenants ont fait preuve d'une lecture active ; les inciter à fournir des efforts de détection d'erreur en mobilisant une grande attention.

Texte support :

C'est une banalité de répéter que la seule manière de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied.

D'abord, parce que la marche en elle-même aiguise à la fois l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intérêt de tout ce qu'il rencontre.

Ensuite, parce que ce moyen-là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime.



Enfin, à pied tout prend un sens, tout chante un petit couplet, chaque brin d'herbes a son criquet. Un faucheur dans un pré, c'est un homme et non un vague accessoire à peine entrevu. Le monde révèle à chaque seconde des visages dont on ne soupçonnait même pas l'existence, éveille l'intérêt par cent détails inattendus.

SAMIVEL « l'amateur d'abîme »

Après 10 minutes, nous avons demandé aux apprenants ce qu'ils ont trouvé comme fautes. Nous avons jugé les remarques données par ces derniers comme étant raisonnées quoique le texte ne contienne aucune faute (zéro faute). Nous jugeons cette activité comme étant réussie dans la mesure où elle a permis aux apprenants de fournir des efforts dans le but de tenter de détecter des erreurs.

En guise de 2^{ème} phase, l'enseignant devait négocier les objectifs à atteindre. Donc, il est question de se mettre d'accord sur les objectifs ciblés :

- 75 % d'apprenants ont opté pour apprendre à repérer les fautes d'orthographe.
- 25% d'apprenants ont demandé une méthode qui va leur permettre de distinguer entre l'introduction et les arguments (puisqu'il s'agit d'un texte argumentatif) : Un apprenant avait signalé, qu'il lui arrive souvent de se précipiter, lors de sa rédaction, pour citer les arguments, chose qui ne lui permet pas de produire une introduction distincte du développement.
- 40 % d'apprenants ont posé le problème de phrases longues, surtout, avec l'emploi des articulateurs logiques, ils ne savent pas, quand mettre le point pour mettre fin à la phrase. En tenant compte des propositions des apprenants, nous avons fixé les objectifs suivants : traiter les problèmes de cohérence ; vérifier le plan du texte (l'organisation selon le type de texte étudié) ; traiter les problèmes de cohésion ; focaliser quelques problèmes relatifs à de mauvais emplois de la subordination ; détecter quelques fautes d'orthographe (nous avons opté pour le choix des fautes les plus fréquentes dans les productions remises lors de cette expérimentation). Quant à la 3^{ème}

phase de cette troisième étape, il s'agit de mettre en œuvre les stratégies de révision. Grâce à des activités d'apprentissage et de facilitation procédurale, les apprenants sont amenés à mobiliser un ensemble de connaissances orientées vers l'appropriation, la réactivation, le développement, et l'approfondissement des savoirs déclaratifs nécessaire à la réalisation de la production terminale.

Premier objectif à atteindre

Le plan constitue l'ossature de n'importe quelle production écrite. Le premier objectif que nous avons ciblé est celui d'apprendre à comment détecter et corriger les erreurs qui concernent l'organisation du texte. On a mis à la disposition des apprenants un texte argumentatif donné en désordre, nous leur avons demandé, ensuite, de dégager son thème. Les apprenants n'ont pas pu donner une réponse exacte qu'après avoir réorganisé le texte. Il s'agit d'un texte qui parle du racisme. Les apprenants ont, ensuite, déterminé les différentes parties du texte : prise de position contre le racisme - les arguments contre le racisme-la conclusion. En somme, Ces trois parties constituent le plan du texte argumentatif.

Deuxième objectif à atteindre

La cohérence signifie la compréhension. L'objectif que nous avons visé, en deuxième lieu est celui de savoir enchaîner les idées du texte. Pour cela nous avons proposé aux apprenants une activité de complétion (un micro texte sans articulateurs, leur demander ensuite de mettre l'articulateur qui convient).

Le texte support : L'automobile

Etrange paradoxe, l'automobile, produit de série, libère de la standardisation celui qui l'emploie. (D'abord), on peut avec elle choisir sa route, s'arrêter où et quand bon nous semble, partir en retard, retrouver l'aventure.(Ensuite), elle permet de quitter rapidement la ville pour gagner la mer ou la montagne, de passer les week-ends dans les sites éloignés que la lenteur des communications aurait interdit autrefois.(Enfin), le déroulement des paysages, la succession des panoramas qu'elle offre à nos regards, nous fait mieux



saisir, les aspects caractéristiques des régions traversées. (Mais), ce moyen de transport n'a pas seulement l'avantage de faciliter et d'individualiser le voyage (car), le déroulement de paysages, la succession de panoramas qu'elle offre à nos regards, nous fait mieux saisir les aspects caractéristiques du pays (Ainsi), nous avons par l'auto, un sentiment plus vif de la configuration de sol et des traits essentiels de la région.

RENE DUCHET

Il ressort des réponses que certains articulateurs expriment l'ordre et la présentation des arguments, d'autres l'enchaînement. Tous ces éléments constituent un traitement des problèmes de cohérence d'un texte qu'il faut revoir avant de remettre n'importe quel travail. Quant aux problèmes de cohésion, ils ne se traitent pas au niveau du texte, mais au niveau des phrases, pour cela nous avons mis à la disposition des apprenants un miroir de texte qui n'est pas ponctué (pas de pauses).

Le texte support : Le circuit de l'eau

Le cycle de l'eau commence lorsque les rayons du soleil chauffent les eaux de la terre(,) il y a évaporation(,) l'énergie solaire fait s'évaporer l'eau de la surface des océans(,)

Des lacs(,) des cours d'eau et du sol(,) les plantes rejettent aussi dans l'air le surplus d'eau qu'elles contiennent(:)on dit qu'il y a transpiration(,)

La vapeur d'eau ainsi formée monte dans l'air(,) emportée par les vents, se refroidit en altitude et se transforme en gouttelettes d'eau ou en cristaux de glace (:) il y a condensation (,) des nuages se forment(,) Dans lesquels les gouttelettes ou les cristaux de glace se regroupent et deviennent plus lourds(,) ils finissent par tomber sous forme de pluie(,) de neige ou de grêle qu'on appelle (:)précipitation(,) Une partie de cette eau ruisselle sur le sol et alimente les cours d'eau(,) l'autre partie s'infiltre dans la terre et forme des nappes souterraines(,) Dans les deux cas (,) l'eau finit par retourner dans les océans et le cycle de l'eau recommence(,) C'est

*cette eau en mouvement qui est à la base du phénomène de l'érosion (:)qui façonne le relief de la terre(.)*²

Nous avons demandé à un apprenant de lire le texte. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de décortiquer le sens. Il ressort de cette situation ce qui suit : l'apprenant a, péniblement, lu le texte (présentant même des grimaces). Ce qui montre qu'il a éprouvé « une étrangeté » vis-à-vis au sens. Quoique les élèves aient compris qu'il s'agit du « circuit de l'eau » sens appréhendé par le titre, ils n'ont pas su distinguer les idées du texte, vu que celui-ci est riche en procédés explicatifs qui nécessitent une ponctuation particulière pour distinguer le sens. Le texte présenté contient quatre unités significatives, chacune d'elle présente une définition qui devrait être succédée par les deux points afin de déterminer le phénomène concerné (définition 1 : évaporation/définition 2 : transpiration/ définition 3 : condensation/définition 4 : précipitation). Sans cette ponctuation particulière le sens ne sera pas saisi.

Troisième objectif à atteindre

Pour cet objectif, il convient de s'assurer que les apprenants fassent la différence entre la phrase simple, et la phrase complexe. On a mis à la disposition des apprenants un micro texte, nous leur avons demandé, ensuite, de délimiter les phrases simples et les phrases complexes.

Texte support : l'adduction d'eau dans une grande ville (extrait)

L'eau traverse ensuite une série d'installations. Elle passe d'abord par une grille de filtrage, qui retient les gros déchets, puis par une station de mesure où l'on enregistre le débit ; ensuite, une station de pompage l'a fait monter dans un réservoir, d'où elle redescend dans une fontaine d'aération : elle y jaillit sous forme de jet d'eau, et l'air qui baigne chaque gouttelette permet d'en éliminer par oxydation un certain nombre d'impuretés.

Les apprenants ont identifié la phrase simple de la phrase complexe, en présentant comme justification le paramètre de longueur. Il était, cependant, nécessaire de faire le point sur les



propositions relatives déterminatives et explicatives, comme l'indique le Tableau 2 ci-dessous :

Phrase simple	Phrase complexe
L'eau traverse toute une série d'installation.	Elle passe d'abord par une grille de filtrage, qui retient les gros déchets, puis par une station de mesure où l'on enregistre le débit.

Tableau.2. Phrase simple et phrase complexe

Quatrième objectif à atteindre

L'orthographe, c'est la langue ! Les fautes d'orthographe ont toujours fait partie des contraintes majeurs de la rédaction, les apprenants sont, non seulement à la quête des mots qui puissent exprimer leur idée, mais aussi munis d'un grand souci de comment transcrire ces mots en phrases. Nous avons, pour cela, ciblé comme quatrième objectif : la détection des fautes d'orthographe. Puisqu'il s'agit d'un enseignement plus ou moins long, nous avons préféré entamer cette tâche par une activité qui puisse éveiller l'intérêt des élèves. Pour un premier temps, nous leur avons proposé de repérer les fautes d'orthographe, dans un miroir texte (donné ci-dessous), en leur donnant le nombre de fautes qui existe dans le texte, et qui est de l'ordre de 18 fautes.

Texte support

Toute com(m)unication a pour but la transmission d'un message. Il existe de nombreux type(s) de communication : des ind(é)vidus peuvent communiqu(é) entre eux le code(m)orse, par l'écrit, les gestes, le t(i)léphone etc . (u)ne entreprise, une administration peuvent communiquer avec leur(s) membres par l'intermédiaire de circ(i)laire(s), d'affiches, de messages radiod(é)ffusés ou télévisés.[...]

On désigne par le terme de bruit ce qui affecte (a) des degrés divers la transmis(s)ion : voi(e) trop basse ou couvert(e) par de la musique, manque d'attention du r(e)cepteur, etc. Le bruit n'est pas s(e)lement une perturbation sonore ; le terme s'applique(s) à la communication visu(el).³



F.Vanye, Expression Communication

Les apprenants se sont mis au travail. Au bout de quelques minutes, ils ont signalé ce qu'ils ont trouvé comme fautes d'orthographe dans le texte, en donnant, quelque fois des justifications. Nous leur avons expliqué que ce genre de travail est loin d'être évident et que beaucoup de chercheurs se sont penchés sur « savoir-détecter » les fautes d'orthographe, lors d'une révision, en proposant plusieurs stratégies et plusieurs grilles, entre autres la stratégie d'auto questionnement de (Bisaillon, 1989). Nous leur avons expliqué qu'il n'est pas possible de travailler plusieurs éléments à la fois, et que l'idéal, est de travailler élément par élément.

Nous avons réparti notre tâche comme suit : Nous avons choisi un premier élément à vérifier (confusion entre é/er). Lecture et évaluation d'un court texte dans le but de détecter les erreurs concernant l'élément choisi lors de la définition de la tâche. Nous avons ensuite traité d'autres éléments : l'emploi de notre /nos ; la terminaison des verbes après une préposition ; le doublement de la consonne ; l'emploi de leur/leurs. Nous avons suivi la même démarche (faite pour le é/er) pour chaque élément à part.

Bilan et commentaires

Nous avons remarqué que lors d'une correction collaborative, les apprenants ont réussi à corriger certaines erreurs. Par ailleurs, pour les fautes qui sont liées aux interférences codiques : (langue française et langue arabe/langue française et langue anglaise), la situation s'avère difficile. En voici quelques exemples, (pour le français/anglais) ; *lesson* au lieu de **leçon** ; *society* au lieu de **société** ; *correcter* au lieu de **corriger** ; *example* au lieu de **exemple**.

Nous avons expliqué aux apprenants que ce qu'ils entendent par « révision » ce n'est pas en fait une relecture passive ; mais bel et bien d'une stratégie de révision à mise en œuvre.

3.1.3 Etape 3 : Post-test

Il s'agit d'une phase de réinvestissement de connaissances acquises lors de l'enseignement explicite des stratégies de révision(en fonction du temps qui nous a été disponible). Nous avons redistribué les copies du 1^{er} jet aux apprenants, nous leur avons demandé, de relire encore une fois les copies en vue d'améliorer la rédaction. Il est question de faire preuve de plus de concentration, et de suivre les stratégies enseignées en tenant compte du déroulement suivant : la définition de la tâche (travailler élément par élément) ; l'évaluation qui débouche sur une représentation du problème (savoir détecter l'erreur) ; la sélection d'une stratégie (relative au sens ou à la structure ou à l'orthographe...) et la modification du texte ou du plan : supprimer- ajouter- déplacer- remplacer.

Évaluation des copies (2^{ème} jet)

Après avoir procédé à la révision des copies (avec les nouvelles stratégies de contrôle apprises) ; nous avons encore une fois récupérer les copies, afin de vérifier si l'enseignement octroyé avait abouti à des résultats. Après analyse des productions « révisées par les apprenants » nous avons constaté que ces derniers ont procédé à la suppression, au remplacement, à l'ajout et au déplacement comme le montre le tableau 3 suivant (corpus brut, nous n'avons pas procédé à la correction des erreurs).

Opérations effectuées	Avant la révision	Après la révision
Suppression	-il faut que s'habituer	-il faut s'habituer
	-pour que les gens obtiennent une bonne santé	-pour obtenir une bonne santé
	- après , l'oxygène est important	-l'oxygène est important
Ajout	-l'importance du sport la santé	-l'importance du sport pour avoir une bonne santé
	- il donne belle allure	-il donne une belle allure



	-et aussi, il est important pour la santé	- qui a sa valeur et son importance dans le quotidien
	-c'est conseillé de marcher	- il est conseillé de marcher
	-il nous offre loisir et détente	-il nous offre le loisir et la détente
	-ceux qui ne pratiquent pas sont malades de maladies chroniques	-ceux qui ne pratiquent pas sont atteint de maladies chroniques
	-et plus de ça	-et en plus de ça
Déplacement	-un rare fait	- un fait rare
	-le sport joue un vital rôle	-le sport joue un rôle vital
Remplacement	-Le sport a de bon valeurs	-le sport a plusieurs valeurs
	- dans mon avis	- à mon avis
	-il faut que les hommes	-il faut que les gens
	-mais aussi un médicament pour les vieux	-mais aussi un médicament pour Les plus âgées
	-la pression de la journée	-la pression quotidienne
	- élimine le stress	- diminue le stress
	- jour après jour	- à chaque fois
	- car , il développe les muscles	- d'abord il développe les muscles
	-pour la santé et notre vie	-pour la santé et la vie
	-il compose un nombre important	-il contient un nombre important d'exercice

d'exercice	
-pour avoir une force du corps	-pour avoir une force corporelle
-parce qu'ils trouvent une occasion du repos mental	-parce qu'ils trouvent que le sport est un moyen pour se reposer
-il les aide pour oublier les soucis	-il les aide à oublier les soucis
-notre corps est toujours besoin du sport .	-notre corps a toujours besoin du sport.

Tableau 3. Opérations de corrections effectuées lors du post-test

3.2 Résultats et discussion

Les résultats obtenus ont montré que le taux le plus élevé des rectifications observées dans les copies d'apprenants, concernait le remplacement avec un pourcentage de 70% de remplacements corrects. Nous avons aussi constaté que certains apprenants ont fait des remplacements non corrects : « *Donc, c'est pour ça, il faut pratiquer régulièrement le sport c'est pourquoi (car), il a beaucoup de bien faits* ». Vient après l'ajout, avec un pourcentage de 35%. Ensuite, la suppression avec un taux de 30% et enfin, le déplacement avec un taux de 10%. Concernant les fautes d'orthographes nous avons constaté peu de corrections et aussi, plusieurs ratures, ce qui montre que l'apprenant n'est pas sûr, et doute de l'orthographe correct. Nous avons relevé quelques modifications comme le montre le tableau 4 ci-dessous :

Orthographe avant révision	Orthographe après révision
Un activité	Une activité
Plusieurs avantage	Plusieurs avantages
Il faut pratique	Il faut pratiquer
Les maladés	Les maladies
Avec ses amis	Avec leurs amis



a mon avis	à mon avis
Les médecins consignent Leur malade	les médecins conseillent leur malade
l'oxigène	l'oxygène
il apprend	il apprend
il oblige à oublie	il oblige à oublier
le sport est un activité	le sport est une activité
c'est ce faire du plaisir	c'est se faire du plaisir

Tableau 4. Révision de l'orthographe lors du post-test

Exemple des mots sur lesquels les apprenants ont douté de l'orthographe, et ont mis dessus un point d'interrogation (comme nous leur avons demandé de faire), nous avons relevé les mots suivant : *desseption ?-conféance ?- corps non cohérent ? mal alaise ? débaracer ?*

En revanche, nous jugeons, le fait de savoir que l'orthographe de ces mots n'est pas correcte, est une compétence en soi, comme le précisent (Chiss & David, 2011) dans leur article intitulé « L'orthographe du français et son apprentissage ». Aussi, nous avons constaté que les résultats de l'activité sur " savoir-ponctuer" étaient satisfaisants. En effet, les apprenants ont utilisé une autre couleur de stylo pour montrer qu'ils ont acquis un tel savoir-faire. Nous pensons que le fait que l'apprenant n'a pas pu lire aisément le texte non ponctué, lors des activités procédurales, constitue en lui-même une prise de conscience quant au rôle important de la ponctuation. D'après (Addou, 2016), les jeunes apprenants peuvent, d'une manière ludique, prendre conscience de la gravité que peut engendrer un usage fautif des signes de ponctuation. Nous avons relevé quelques exemples :

-« *il leur offre un passe-temps qui peut se prolonger, il permet une évasion facile [...], aussi il oblige à oublier les soucis, et il réalise* ».

- « *d'abord, [...]- ensuite,[...] - enfin,[...]* »

- « *mais, je pense que le moral est le plus important parce qu'il agit sur le sportif, par exemple, on trouve les gens* ».



En revanche, nous n'avons constaté aucune modification (correction au niveau de la structure du texte (révision du plan) ou même la structure des phrases, bien que nous ayons relevé plusieurs incohérences dans ce sens. Nous avons jugé que l'enseignement donné pour acquérir ces compétences était insuffisant.

3. Conclusion

Pour conclure cet article, les résultats obtenus après le post-test ont permis d'établir une différence entre leur correction avant d'apprendre à réviser et celles après avoir appliqué une stratégie de révision. En vue d'installer chez les apprenants des compétences de savoir réviser et savoir corriger leurs textes, des didacticiens entre autre (Chatrand, 2013) préconise de *leur enseigner diverses stratégies, ce qui veut dire 1) présenter la stratégie et son utilité, 2) montrer comment s'en servir, 3) la faire expérimenter pendant un certain temps sous contrôle.*

Les apprenants ont déclaré, que durant le post-test, ils avaient, parfois, une idée sur "quoi chercher", mais ils avouent que la correction n'était pas souvent évidente. Nous pouvons affirmer que l'objectif de "savoir détecter" était atteint, si l'on prend en considération, le fait que lors du pré-test les apprenants n'avaient pas effectué des modifications en guise d'amélioration de leurs écrits. Par ailleurs, et durant le post-test, les apprenants ont pu effectuer des corrections plus ou moins importantes à savoir : des remplacements, des ajouts, des suppressions et des déplacements avec des pourcentages différents. Nous signalons, en revanche, que certaines de modifications effectuées par les apprenants ne sont pas à bon escient. Quant aux fautes d'orthographe, nous avons relevé peu de corrections, mais nous avons été rassurés par le fait que quelques apprenants ont mis des points d'interrogations sur les mots dont ils doutaient l'orthographe.

Quelles qu'en soient les appellations qui apparaissent, de nos jours, en didactique de l'écrit sous prétexte d'innovation dans le système éducatif ; il ne faut pas nier que le concept "révision" devrait d'abord être enseigné avant de songer à le substituer par d'autres



termes, tel que l'autoévaluation ou encore, l'autorégulation qui ne font, en fait, qu'alourdir le vrai sens de la révision. (Saulot, Péret, & Brissaud, 2006) proposent à cet effet, de commencer d'abord par la formation des enseignants stagiaires si l'on envisage un transfert plus fiable du savoir.

4. Bibliographie

- Addou, H. (2016). Analyse du matériel pédagogique en matière de ponctuation dans l'école primaire algérienne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9, 71-83.
- Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*(75), 40-42.
- Chatrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*(18), 7-9.
- Chiss, J.-l., & David, J. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 5, 233-244.
- Saulot, J. P., Péret, C., & Brissaud, C. (2006). Enseignement de l'orthographe — Entre reproduction et innovation... Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel prof tu seras! *Québec français*(141), 76-77.