

POUR UN APPRENTISSAGE ACTIF DE L'ACTIVITÉ DE RÉVISION DE TEXTE : CAS D'ÉTUDIANTS DE TROISIÈME ANNÉE LICENCE DE FRANÇAIS RÉDIGEANT UN TEXTE EXPLICATIF À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE.

Aymen Hamdaoui

Université Chadli bendjedid El Tarf

aimen.hamdaoui@gmail.com

Résumé

Cette recherche a pour but d'apporter une contribution significative au domaine de la didactique de l'écrit. Nous avons ainsi essayé de montrer l'effet positif d'un apprentissage actif, guidé et orienté à partir d'outils didactiques bien choisis sur le développement des compétences scripturales/révisionnelles d'étudiants universitaires en troisième année français. Nous avons conçu un dispositif expérimental au sein duquel l'étudiant assimile de nouveaux savoir-faire scripturaux afin de mieux traiter/retraiter les informations relatives au texte rédigé et contrôler la tâche de rédaction.

Mot clés : processus rédactionnel – révision- charge mentale- stratégie rédactionnelle- texte explicatif à caractère scientifique.

Le passage au système LMD en Algérie (système de formation supérieure préconisant une architecture en trois grades: Licence, Master et Doctorat) a pour finalité d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage au niveau des universités, favorisant un meilleur épanouissement/développement des performances professionnelles et/ou académiques des étudiants. En effet, au cycle universitaire, l'étudiant est acteur principal de sa formation, l'enseignant n'est qu'un guide des activités pédagogique proposées afin de lui faciliter l'accès à l'autonomie au niveau des apprentissages. Il apprend différemment selon son style cognitif d'apprentissage, assimilant et/ou accommodant ainsi des conceptions nouvelles à partir de celles acquises antérieurement. Cela dit, d'après une enquête menée au niveau du département de français de l'université Chadli bendjedid d'El Tarf, nous avons pu constater d'après les confirmations des enseignants que les difficultés majeures qu'éprouvent leurs étudiants se situent au niveau de l'apprentissage du système le plus important de transmission, communication et évaluation du savoir, à savoir l'écrit.

Ils précisent également que devant un effectif pléthorique d'étudiants, l'enseignant n'est plus en mesure d'assurer un enseignement efficace de l'écriture car il se contentera seulement de transmettre une part de son savoir sans interagir avec ses étudiants, laissant ces derniers dans une position passive de non-construction de connaissances. Ainsi, l'étudiant maîtrisera un certain savoir mais il ne saura pas comment le communiquer car il éprouve une certaine faiblesse au niveau de sa compétence scripturale: il fait des fautes d'orthographe, il n'enchaîne pas ses idées, il ne sait pas comment adapter son message au destinataire (l'enseignant) car il ignore les paramètres de communication d'un savoir déjà acquis. Ces lacunes s'accumulent d'une manière significative quand l'étudiant rédige un écrit rendant compte d'un contenu de spécialité (remarque relevée dans notre contexte pédagogique).

Devant de tels constats, il semble nécessaire de faire recours à des facilitateurs procéduraux favorisant l'apprentissage de démarches et de procédés qui permettront aux étudiants de dépasser les difficultés de rédaction formelles et sémantiques et rédiger des textes cohérents.

Nous postulons, au niveau de cette recherche, qu'un apprentissage actif centré essentiellement sur le processus de révision permettra aux étudiants une meilleure mobilisation des différentes connaissances impliquées lors de la tâche de rédaction afin de produire des textes de meilleure qualité. Nous avons choisi de nous pencher sur un type d'écrit dont la majorité des étudiants éprouvent une difficulté intense lors de sa réalisation: le texte explicatif à caractère scientifique.

Au niveau de ce qui suit, nous expliciterons, dans un premier temps, quelques conceptions théoriques relatives au processus rédactionnel et à l'activité de révision, puis nous essayerons de corrélérer ces assises théoriques avec notre contexte pédagogique pour élaborer notre dispositif expérimental et vérifier notre hypothèse de recherche.

1. Le processus rédactionnel et ses différents sous-processus composites

L'écriture est à la fois une activité cognitive, une forme particulière d'usage de langage et un procès de communication orienté par une situation et une visée bien définies. Nous nous référons dans le cadre de cette étude aux recherches menés par Hayes (1996) afin d'identifier les différentes composantes de l'activité de rédaction. En effet, dans son modèle le plus récent (**voir figure 1**), qui représente une référence très importante dans le domaine de la didactique de l'écriture, et intégrant plusieurs dimensions complémentaires par rapport à l'ancien modèle de Hayes et Flower (1980) il met l'accent sur quatre caractéristiques fondamentales du processus rédactionnel:

- La mémoire de travail au niveau de laquelle s'effectue le traitement des informations et la réalisation de toute activité non-automatisée. Les problèmes fondamentaux pour les scripteurs novices consistent en la possibilité de gérer parallèlement et/ou sériellement différents types de

traitement vu la charge cognitive qui déstabilise l'apprenti-scripteur.

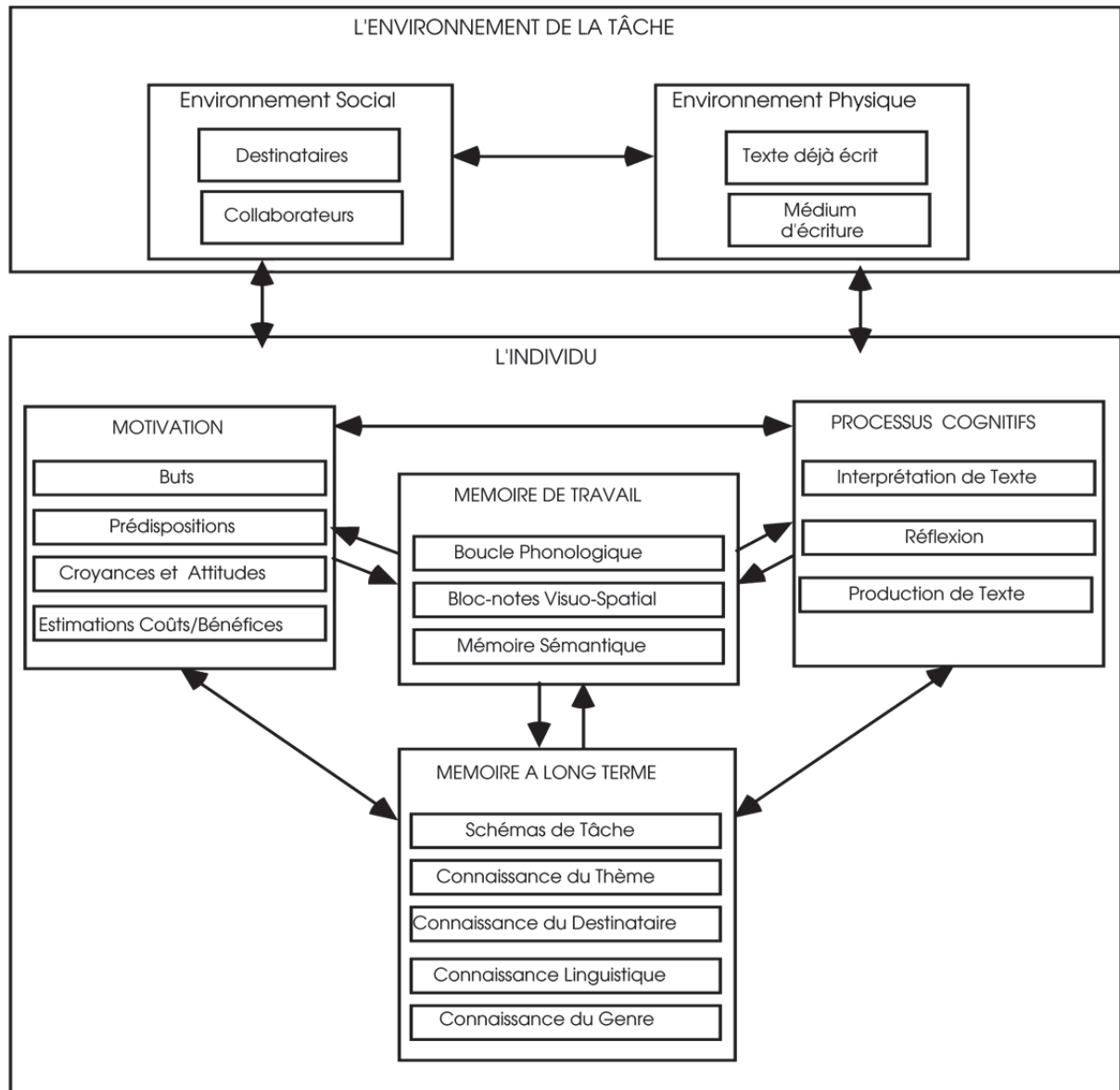


Figure 1 : Le processus rédactionnel d'après Hayes (1996)

Bereiter et Scardamalia (1987) ainsi que Barouillet (1996, cité dans Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007) affirment clairement la nécessité de faire recours à des facilitateurs procéduraux afin d'alléger la charge mentale lors de l'activité de rédaction.

- Les représentations visuo-spatiales et linguistiques relatives au texte à rédiger;
- La motivation nécessaire à la production;
- et les trois processus rédactionnels :

La réflexion, au niveau de laquelle le scripteur construit ses premières représentations à propos du texte à rédiger à partir des représentations internes déjà préconstruites sous forme de message stocké dans la mémoire sémantique (registre esclave qui fait partie intégrante de la mémoire de travail). De ce fait, il sélectionne les idées pertinentes et formule un plan de rédaction. D'après

Bereiter et scardamalia (1998), les scripteurs experts se représentent les problèmes à résoudre d'une manière beaucoup plus précise que les rédacteurs novices ce qui explique leurs capacités à sélectionner et traiter les différentes idées relatives à un texte d'une manière profonde.

La production de texte au niveau de laquelle le scripteur traduit ces représentations tout en rendant compte du contexte de l'environnement de la tâche à effectuer. Et l'interprétation du texte qui lui permettra de réviser/réécrire son texte en l'alimentant avec de nouvelles représentations post-construites.

2. La révision de texte

D'après Hayes (1996), pour bien réviser son texte, le scripteur doit activer des schémas de tâche déjà intériorisés qui ont été acquis avec la pratique. Dans son modèle de 1996 (**voir figure 2**), il accorde une importance particulière à la structure de contrôle au niveau de laquelle l'apprenant établit et organise clairement les buts à atteindre et les procédés utilisés afin d'améliorer son texte. En effet, l'interaction entre mémoire à long terme et mémoire de travail permet d'activer les ressources et les connaissances déjà acquises afin de les retraiter à un niveau cognitif supérieur engendrant trois processus fondamentaux qui consistent en une lecture critique du texte à réviser, la production d'un nouveau texte tout en intercalant les informations déjà explicitées du texte produit lors de la rédaction de la première version, ainsi qu'une profonde réflexion allant récursivement d'un niveau cognitif à un autre métacognitif pour aider le scripteur à résoudre les problèmes formels et sémantiques (orthographe, syntaxe, cohérence locale, cohérence globale,...etc.) et prendre les décisions adéquates pour mieux rédiger la deuxième version, c'est-à-dire lors de l'étape de la réécriture.

Les études expérimentales de Piolat et Roussey (1991 ; 1992) confirment le fait que les difficultés du réviseur novice résident au niveau de ses capacités d'évaluer le texte déjà produit afin d'atteindre les buts prédéfinis lors de la phase de planification et/ou modifiés lors de la phase de révision.

Pétilion et Ganier (2006) ajoutent que les stratégies de révision/réécriture des scripteurs novices sont inefficaces. En effet, la complexité de l'activité révisioennelle des apprenants est doublement contrainte par la mobilisation de connaissances préalables au processus et par le niveau de développement des fonctions mentales impliquées. Les améliorations proposées par ces scripteurs se limitent généralement à la surface textuelle. Ces auteurs citent les travaux de Piolat (2004) pour montrer l'aspect complexe de la phase de révision où s'effectue la réécriture du premier jet : les scripteurs novices doivent, d'une part, mobiliser des connaissances préalables à l'activité d'écriture et, d'autre part, gérer plusieurs opérations mentales. En somme, les travaux de Piolat (2004) décrivent la phase de révision qui engendre une réécriture du texte produit et qui représente une charge cognitive importante pour le scripteur novice.

En ce qui à trait à notre contexte, nous avons pu constater que l'un des problèmes rencontrés pour les rédacteurs peu expérimentés lors de l'activité d'écriture résulte au niveau de l'enchaînement des idées et l'utilisation adéquate des articulateurs logiques, des organisateurs textuels ainsi que les phrases de transition afin d'assurer une meilleure cohérence locale et globale du texte (remarques relevées au niveau des productions écrites rédigées par nos étudiants de troisième année français c'est-à-dire nos sujets). Cela pourrait s'expliquer notamment par une

faiblesse au niveau des capacités de retraitement de l'information (effort cognitif fourni) au niveau de la mémoire de travail: l'instance de contrôle de ces scripteurs est perturbée, car ils essayent en même temps de résoudre les erreurs relatives à la langue (surface du texte) et les dysfonctionnements relatifs à la cohérence locale et globale du texte.

Tenant compte de ces apports théoriques et de notre contexte pédagogique, nous essayerons de fournir dans le cadre de cette étude un dispositif expérimental facilitant un meilleur retraitement de l'information et une gestion adéquate des ressources cognitives activées lors de l'opération d'évaluation/révision: lecture et définition des problèmes rencontrés, sélection et exécution d'une stratégie et/ou stratégie compensatoire de révision afin de mieux réécrire/reproduire (Marin et Legros, 2007).

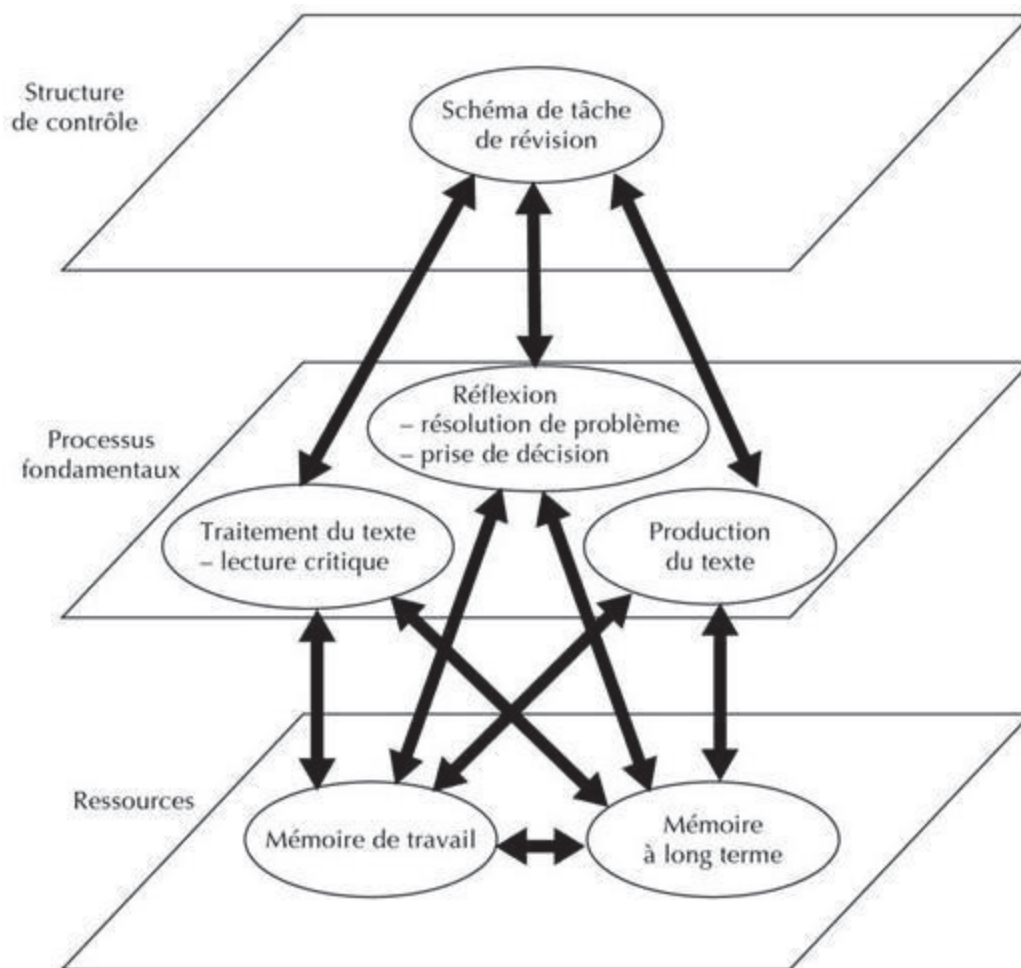


Figure 2 : Le modèle de révision de texte d'après Hayes (1996)

3. Dispositif expérimental

3.1. Contexte expérimental

80 étudiants de troisième année français de l'université Chadli Bendjedid El Tarf ont participé à l'expérimentation dont 40 étudiants constituent le groupe témoin (G 1) et 40 étudiants représentent le groupe expérimental (G 2). Ils ont effectué un test expérimental au niveau duquel nous avons élaboré notre intervention didactique, et un post-test afin de vérifier la progression

des performances scripturales des étudiants et l'efficacité de l'outil didactique conçu pour le groupe expérimental. Les sujets proposés au niveau des phases expérimentales sont relatifs au contenu étudié au cours du premier semestre de la matière langue de spécialité.

3. 2. L'expérimentation

Dans le cadre de cette phase expérimentale, l'enseignant explique aux étudiants les sujets proposés relatifs aux textes à rédiger (textes explicatifs à caractère scientifique en matière de langue de spécialité où les étudiants devront utiliser des concepts relevant du domaine de la linguistique).

Phase expérimentale 1 : révision/réécriture sans outils d'aide vs révision/réécriture avec grille d'autoévaluation.

Le sujet proposé aux étudiants de troisième année français en fin du premier semestre est le suivant :

Définissez en quoi consiste une langue de spécialité (1 heure de rédaction).

Pour G 1 : révision de la première version afin d'en reproduire une deuxième plus améliorée (1 heure).

Pour G 2 : révision de la première version afin d'en reproduire une deuxième en utilisant la grille de révision ci-dessous (au niveau de cette partie l'enseignant accompagne les étudiants s'ils ont besoin de précisions ou d'explications à propos de la grille d'autoévaluation) :

	OUI	NON
La consigne		
Le texte est en accord avec la consigne		
Le texte		
Le texte est structuré en introduction (phase de questionnement), développement (phase explicative) et conclusion (phase conclusive)		
L'introduction annonce le but du texte		
La conclusion indique si ce but est atteint		
Les parties (paragraphe) sont cohérentes		
La transition entre parties est assurée par l'utilisation d'organisateur textuels.		
Les idées sont exposées d'une manière logique		
Les parties comportent un lexique spécialisé		
La transition entre phrases est assurée par l'utilisation d'articulateurs logiques		
Ponctuation et orthographe correctes		

Tableau 1 : Grille de révision

Cette grille, conçue pour les étudiants de troisième année concrétise les retombés théoriques du modèle de révision de Hayes (1996) cité ci-dessus car elle constitue un schéma de tâche bien organisé afin de retraiter toutes les informations du texte à tous les niveaux et de contrôler l'activité de rédaction.

Phase expérimentale 2 : rappel de la démarche d'autoévaluation pour le G 2.

Les deux groupes auront à écrire/réviser un autre texte (pour le groupe 2, cette exercice représente un rappel des différents items de la grille d'autoévaluation).

Le sujet proposé aux étudiants est le suivant :

Citez d'une manière détaillée toutes les caractéristiques d'une langue de spécialité (1heure de rédaction et 1heure de révision pour les deux groupes).

3.3. Instruments de mesure

Nous avons choisi d'analyser les opérations de réécriture effectuées car il semble que le nombre d'opérations de réécriture réussies effectuées au niveau d'un texte est un indicateur de sa qualité. Fabre-Cols (2002) identifie quatre opérations :

L'ajout

Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent. L'ajout est considéré comme une variante du remplacement par lequel le scripteur adopte une attitude créatrice et améliorative. Parmi les ajouts les plus fréquents chez les scripteurs novices, nous pouvons mentionner l'ajout d'un mot qui peut correspondre à trois procédures: soit à restituer un constituant indispensable qui avait été omis dans un état antérieur, soit par le biais d'un morphème nouveau pour créer des connexions nouvelles au niveau phrastique, soit à modifier le choix du contenu en introduisant un nouveau lexème. Ces modifications au niveau de la phrase serviront à accroître la cohésion textuelle au niveau du texte. Cela dit, le type d'ajout le moins répondu chez les jeunes scripteurs est l'ajout métadiscursif. Ce type qui va au-delà du lexème (ajout de propositions complètes) affecte le sens et la structure du texte dans son ensemble.

Le remplacement

Remplacer un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre), c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte.

L'opération de remplacement est une relation entre deux termes et/ ou propositions pouvant se rencontrer dans un même paradigme. Elle établit entre eux une équivalence formelle (la substitution, qui modifie le plan de l'expression sans affecter le contenu à communiquer) et/ ou sémantique (la commutation qui modifie à la fois l'expression et le contenu).

La suppression

Supprimer consiste à enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état du texte ultérieur.

Dans le cadre de cette étude nous prendrons en compte au côté des suppressions formelles (morphèmes, lexèmes,...) la suppression qui modifie l'expression de la référence (la référenciation implique une relation de cohérence à la situation extralinguistique et à sa dénotation. Elle implique également l'ensemble des unités langagières présentes dans le discours. Celles-ci forment entre elles des réseaux sémantiques plus ou moins étroits, tels qu'une similitude de contenu assurant la cohésion textuelle).

Le déplacement

Cette opération combine remplacements et permutation. Elle fait alterner un élément quelconque avec un élément nul, et réalise conjointement un ajout et une suppression.

L'opération de déplacement implique un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence) et un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique.

4. Résultat et interprétation

	G 1 sujet 1	G 2 sujet 1	Ecart	G 1 sujet 2	G 2 sujet 2	Ecart
Ajout d'un mot (ajout 1)	20	48	28	34	45	10
Ajout métadiscursif (ajout 2)	18	26	08	28	63	35
Suppression d'un lexème ou d'un morphème (suppression1)	17	25	08	20	30	10
Suppression affectant l'expression de la référence (Suppression 2)	11	24	13	15	36	11
Substitution	10	13	03	14	17	03
Commutation	05	18	13	08	16	08
Déplacement	08	15	07	11	23	12

Tableau 2 : le nombre d'opérations de réécriture

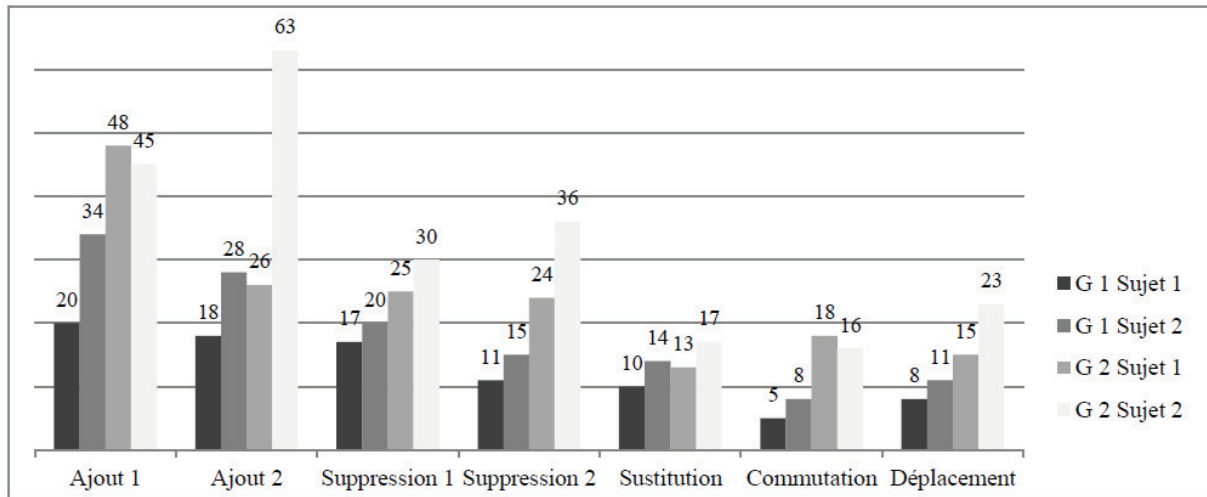


Figure 3 : le nombre d'opérations de réécriture lors de l'activité de révision

D'après les résultats présentés, augmentation significative du nombre d'opérations de réécriture et l'écart constaté entre le groupe expérimental et le groupe témoins

(voir tableau 2 et figure 3), nous pouvons affirmer l'efficacité de notre dispositif expérimental qui a permis à des étudiants de troisième année licence de français de mieux contrôler leurs tâches de rédaction. En effet, la grille de révision conçue dans le cadre de cette recherche leur a permis d'effectuer un nombre considérable d'ajouts (48 ajouts de mots et 26 ajouts métadiscursifs pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin qui a effectué 20 ajouts de mots et 18 ajouts métadiscursifs), de suppressions (25 suppressions de lexèmes ou de morphèmes et 24 suppressions affectant l'expression de la référence pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin qui a effectué 17 suppressions de lexèmes et de morphèmes et 11 suppressions affectant l'expression de la référence), de remplacement (13 substitutions et 18 commutations pour le groupe expérimental comparé au groupe témoin qui a effectué 10 substitutions et 05 commutation), et de déplacement (15 déplacements pour le groupe expérimental et 08 pour le groupe témoin).

Ces résultats s'avèrent concluants dans la mesure où la majorité des étudiants ont effectué avec succès une révision autocontrôlée affectant le texte dans sa surface, micro et macrostructure, ainsi que sa superstructure. En d'autres termes, ce type d'intervention didactique a permis aux apprentis-scripteurs de mieux maîtriser la tâche de rédaction dans ses différentes phases à partir d'une restructuration guidée et contrôlée de leurs stratégies de révision. Ainsi, d'une part, ils ont dépassé un nombre important de difficultés au niveau de leurs productions, résolvant un nombre significatif de problèmes relatifs au texte à réviser dans son ensemble et de l'autre, ils ont modifié leurs stratégies rédactionnelles en adoptant une posture réflexive pointue vis-à-vis leurs productions écrites.

Les résultats de la phase post-expérimental qui sont pratiquement identiques de ceux de la phase expérimentale (voir tableau 2 et figure 3) témoignent d'un apprentissage autodirigé de stratégies révisionnelles renforçant le contrôle cognitif et métacognitif de l'activité de rédaction.

Conclusion

Cette recherche représente une solution didactique aux nombreuses contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écriture à l'université algérienne. Nous avons essayé de montrer, au niveau de cette étude, qu'un apprentissage actif centré essentiellement sur l'étudiant pourrait être bénéfique pour un développement, même partiel, des compétences rédactionnelles. Notre intervention didactique a permis à des étudiants de troisième année français de mieux réviser/réécrire leurs textes tout en intériorisant d'importants schèmes relatifs à des stratégies de révision/réécriture.

Référence bibliographique

Bereiter, C. et Scardamalia, M. 1998. L'expertise en rédaction. In Piolat, A. et Pélissier, A. La rédaction de texte, approche cognitive. Paris : Delachaux et Niestlé..

Chanquoy, L. Tricot, A. Sweller, J. 2007. *La charge cognitive: théorie et applications*. Paris : Armand Colins

Ehrlich, M-F. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Fabre-Clos, C. 2002. *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. France : ESF éditeur.

Marin, B. et Legros, D. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck Université.

Petillon, S. et Garnier, F. 2006. L'étude de la révision de texte : de la mono- à la pluri-disciplinarité. *Langage*, n° 164 pp. 03-09.

Piolat, A. et Roussey, J-Y. 1991. « Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de texte ». *Repères*, n° 10, pp 49- 65.

Piolat, A. et Roussey, J-Y. 1992. « Rédaction de texte. Elément de psychologie cognitive ». *Langage*, n° 106, pp. 106- 125.

Piolat, A. 2004. « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition ». *Linx*, n° 51, pp. 55- 74.