

Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision

Proposition didactique

Jocelyne Bisailon

Volume 21, numéro 1, 1991

Langues secondes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/602724ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/602724ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bisailon, J. (1991). Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : proposition didactique. *Revue québécoise de linguistique*, 21(1), 57–77. <https://doi.org/10.7202/602724ar>

Résumé de l'article

Si l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle n'est pas facile, il l'est encore moins en langue seconde. De même en est-il pour l'enseignement de l'écrit. Quel enseignant n'a pas ressenti le découragement à la lecture des textes d'étudiants où erreurs et faiblesses reviennent sans cesse, toujours les mêmes ! Il a l'impression de n'avoir rien enseigné et l'étudiant, de n'avoir rien appris. Les nouvelles connaissances sur le processus rédactionnel, et plus particulièrement sur le processus de révision, ouvrent des voies nouvelles. Cet article met l'accent sur l'enseignement de la révision et donne une démarche pour l'insérer dans l'enseignement de l'écrit. La révision conduit à de meilleures productions et donc à une plus grande satisfaction à la fois pour l'enseignant et l'apprenant. Les scripteurs découvrent, grâce à la révision, le plaisir d'écrire en langue seconde.

LE PLAISIR D'ÉCRIRE EN LANGUE SECONDE PAR UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LA RÉVISION¹

PROPOSITION DIDACTIQUE

Jocelyne Bisaillon

1. Introduction

Ce n'est que depuis la fin des années 70 que les chercheurs dans le domaine de l'écrit en langue seconde (L2) ont orienté leur recherche, auparavant centrée sur les produits, les textes écrits, vers les processus rédactionnels. C'est à cette époque que Zamel (1982) et Raimès (1978) ont encouragé leurs collègues à s'inspirer des découvertes faites en langue maternelle tant du côté de la théorie que de la pratique. Chercheurs et enseignants ont donc fait leur propre investigation sur les processus rédactionnels en L2 et sur l'utilisation d'une pédagogie orientée vers ces processus. Si selon Zamel (1983), la recherche en L2 corrobore les résultats obtenus en langue maternelle (L1), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de deux contextes différents dont il faut tenir compte dans l'enseignement. C'est aussi ce que croit Raimès (1987) qui parle d'adapter à la L2 la pédagogie de l'écrit en L1 plutôt que de l'adopter.

Dans cet article, bien que nous attarderons à l'apport, pour l'enseignement de l'écrit en L2, des connaissances acquises en L1 sur le processus révisif, nous ne négligerons pas la différence contextuelle.

1. La révision d'un texte implique la lecture du texte dans le but de l'améliorer, à différents niveaux — après une phrase, après un paragraphe ou après le texte entier.

2. De la compétence linguistique à la compétence rédactionnelle

Ce qui constitue une des grandes différences entre le scripteur en langue maternelle et celui en langue seconde, c'est sans doute la compétence linguistique que possède chacun de la langue dans laquelle il écrit². Il semble, en effet, qu'en langue maternelle, l'enseignant puisse présupposer que les étudiants maîtrisent 80 à 90% des structures qu'ils utiliseront dans leurs compositions. Tel n'est cependant pas le cas en langue seconde, du moins à un niveau intermédiaire. Cette différence explique en partie le fait que l'enseignant de langue seconde attire l'attention des scripteurs davantage sur les composantes linguistiques du texte, telles l'orthographe des mots ou la morpho-syntaxe, que sur les composantes textuelles ou discursives. Ainsi, il a trop souvent donné l'impression de soustraire des points pour chacune des incorrections linguistiques rencontrées dans le texte de l'étudiant et d'utiliser une formule de calcul qui ne tiennent compte que de ce type d'erreurs (ex.: 5 erreurs et moins = A, de 6 à 10 erreurs = B, etc.) Bien que cette attitude se comprenne par le fait que l'enseignant en langue seconde se sente d'abord professeur de langue (Zamel, 1987), elle est malgré tout à changer. Nous remarquons que l'approche communicative, qui a orienté l'apprentissage en langue seconde vers la compétence communicative et non seulement la compétence linguistique, a eu un impact davantage sur l'oral que sur l'écrit.

Nous reconnaissons la place importante qu'occupe la compétence linguistique (voir le carnet en 5.1) dans l'apprentissage de l'écrit, mais nous sommes persuadée que le bagage linguistique n'est pas le seul que l'enseignant doit fournir aux scripteurs. Il doit aussi les orienter vers le texte lui-même, c'est-à-dire son contenu. Si l'enseignant aide les scripteurs à écrire des textes mieux orthographiés et qui respectent les normes grammaticales et syntaxiques, il ne développe pas pour autant le goût d'écrire et le savoir-écrire. Les textes produits seront peut-être corrects linguistiquement, mais ce ne seront pas nécessairement de bons textes. Alors, que

2. Nous ne voulons pas entrer ici dans la distinction entre scripteurs experts en L2, c'est-à-dire ceux qui transfèrent les processus utilisés en L1 à la L2, mais dont la connaissance de la langue cible, tout en étant très bonne, n'est pas parfaite, et scripteurs inexpérimentés, ceux qui ont des faiblesses tant au niveau des processus qu'à celui de la langue cible (Cumming, 1989). Le propos de cet article est l'enseignement à des scripteurs intermédiaires, c'est-à-dire ceux qui possèdent une assez bonne maîtrise de la langue cible et qui transfèrent les processus utilisés en L1 à la L2. Comme dans toute situation habituelle d'enseignement, cela implique qu'il y aura des scripteurs plus forts que d'autres tant au niveau des processus que de la langue.

doit faire l'enseignant pour amener le scripteur-apprenant en langue seconde à écrire des textes contenant non seulement peu d'erreurs orthographiques, grammaticales ou syntaxiques, mais aussi des textes cohérents, bien organisés, où les éléments retenus sont pertinents pour traduire l'intention de l'auteur et où les structures et le vocabulaire sont variés?

Disons tout d'abord que pour qu'il y ait apprentissage de l'écrit, il ne suffit pas d'écrire. En effet, les récentes théories sur l'écrit en langue maternelle (De Beaugrande, 1984; Hayes et Flower, 1980; Perl, 1979; Tierny et Pierson, 1983) nous ont appris que le processus rédactionnel était complexe et que tous ne l'acquerraient pas par la pratique seulement. Les scripteurs doivent comprendre ce qu'est écrire. L'enseignant doit donc expliquer ce qu'implique l'activité rédactionnelle et instruire les scripteurs sur les composantes du processus - planification, mise en texte et révision - en mettant l'accent sur le sous-processus de révision puisqu'il est apparu que les bons scripteurs sont ceux qui savent réviser. Il en est de même en langue seconde, croyons-nous. Comme pour plusieurs chercheurs, la révision est le processus capital dans l'activité rédactionnelle - Hirsch (1977) disait même qu'enseigner à écrire, c'était enseigner à réviser -, il faut que l'enseignement de l'écrit en langue seconde soit axé sur la révision.

Pour qu'il y ait apprentissage de l'écrit, l'étudiant doit donc écrire beaucoup, certes, mais en révisant, en améliorant et en corrigeant les mêmes textes (Gaudiani, 1987, p. xiii), comme c'est d'ailleurs le cas en langue maternelle.

2.1 La compétence linguistique

Avant d'en arriver au travail sur le texte cependant, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants-scripteurs possèdent la compétence linguistique nécessaire pour écrire le type de texte demandé. Prenant pour acquis qu'à un niveau intermédiaire d'écriture, le savoir grammatical de base est emmagasiné dans leur mémoire à long terme, l'enseignant doit plutôt donner aux étudiants le vocabulaire et les structures propres au type de discours à écrire. Ainsi, les étudiants qui auront un portrait à rédiger devront posséder le vocabulaire descriptif (noms, adjectifs et verbes) portant sur le physique et le moral ainsi que sur les vêtements d'une personne. D'autre part, les étudiants qui auront un texte d'opinion à composer devront connaître les mots-liens servant à relier les arguments exprimés. Si cette étape est absente, les apprenants écriront en allant chercher en mémoire leurs acquis lexicaux et

syntactiques: s'ils n'ont pas les savoirs requis par le type de discours à écrire, le produit sera décevant, même s'il peut être grammaticalement correct.

Pour enseigner les structures et le lexique, l'enseignant peut faire lire et analyser des textes authentiques illustrant le type de texte qui sera rédigé par la suite. Ces textes sont des exemples au niveau de l'organisation des idées, du vocabulaire et des structures spécifiques utilisés. Les étudiants, après lecture, sont invités à réutiliser dans leur texte les structures lues. Cette méthode a l'avantage de permettre l'enseignement des structures non seulement à l'intérieur d'une phrase, mais à l'intérieur d'un texte, faisant ainsi ressortir les relations intratextuelles. Par ailleurs, les étudiants ne se font pas, à partir des textes, de listes structurées de vocabulaire et de structures et ils ne retiennent alors que très peu de structures. De plus, l'invitation au réemploi n'est pas une assurance de réemploi. Or, sans cette réutilisation des structures, il n'y aura pas fixation dans la mémoire à long terme. Cette démarche favorise la compréhension, certes, mais non la production des différents types de textes. Elle crée un sentiment de frustration chez les étudiants qui ne voient pas leurs textes s'enrichir de structures nouvelles et ont alors l'impression de stagner dans leur apprentissage de l'écrit.

Pour favoriser l'enrichissement linguistique, nous préconisons, pour notre part, de commencer par les textes authentiques, mais de poursuivre ensuite avec une activité où les étudiants devront inscrire sur des feuilles, où n'apparaissent que des titres classificateurs, le vocabulaire et les expressions vus lors de leur lecture des textes. Ils y indiquent l'origine de la structure, c'est-à-dire dans quel texte elle est utilisée, de sorte qu'ils retrouveront l'exemple facilement s'ils veulent le consulter. La liste est ensuite corrigée et complétée en classe par l'enseignant à l'aide des étudiants. Ainsi, l'étudiant a participé à la construction d'une compétence linguistique prérequis pour la composition d'un texte adéquat au type de discours demandé.

De plus, lors de la rédaction de son texte, il doit être obligé, et non seulement invité, à utiliser un certain nombre de structures - nous en demandons cinq dans un texte de 200 mots - pour qu'il passe de la phase de la compréhension à celle de la production. L'expérience s'est avérée des plus satisfaisantes autant pour l'enseignant que pour l'apprenant qui ont tous deux mesuré le progrès effectué. Les étudiants ont utilisé souvent plus de structures qu'il en a été exigé et ils ont transposé les structures apprises dans une situation à une situation différente. Il faut ajouter, cependant, que la production d'un carnet d'aide à la rédaction (voir 5.1) a contribué à faciliter la transposition des structures.

2.2 La compétence rédactionnelle³

Il est clair que la compétence rédactionnelle acquise en langue maternelle est utile lors des compositions en langue seconde (Cumming, 1989) de même que l'habileté développée en langue seconde est transférable lors de la rédaction en langue maternelle. Le processus rédactionnel fonctionne de la même façon dans les deux situations. La compétence linguistique étant plus faible en langue seconde qu'en langue maternelle, les difficultés d'expression rencontrées lors de la mise en texte seront plus grandes, mais les sous-processus rédactionnels récurrents sont les mêmes: la **planification**, la **mise en texte** et la **révision**. De plus, les chercheurs ont même remarqué que le manque de compétence dans l'écrit en L2 est plus le résultat d'un manque de compétence rédactionnelle que d'un manque de compétence linguistique (Jones, 1982; Zamel, 1982). Pour acquérir cette compétence rédactionnelle, il faut donc que les processus soient enseignés.

Si chacun des sous-processus rédactionnels mentionnés doit être travaillé séparément, comme c'est le cas en langue maternelle, une grande importance devrait être accordée à la révision ou au travail de relecture-écriture. Comme le disait Oriol-Boyer (1984-85), c'est l'art de la rature qu'il faut enseigner. Les apprenants-scripteurs doivent découvrir le plaisir de changer les mots, les syntagmes, les phrases et les paragraphes pour en arriver à produire un texte de plus en plus près du texte désiré, un texte qui traduit mieux leur intention de communication, un texte qui se rapproche probablement du niveau de texte qu'ils écriraient en langue maternelle. L'enseignant doit donc prendre le temps d'enseigner la révision.

3. Enseigner la révision à des scripteurs en langue seconde

L'enseignement de la révision ne peut se faire que si l'enseignant comprend ce qui se passe lors de la révision et a un modèle du fonctionnement de cette dernière.

3. Par compétence rédactionnelle, nous entendons les diverses sous-compétences impliquées dans l'activité rédactionnelle, telles la compétence textuelle, la compétence discursive, la compétence de production. Il va de soi que la compétence linguistique y est présente. Le modèle de Hayes et Flower (1980) qui tient compte des diverses composantes du processus y fait référence implicitement. Ainsi les schémas types qui sont dans la mémoire à long terme peuvent faire référence à la compétence discursive: le schéma d'une narration sera différent de celui d'une argumentation.

En langue maternelle, deux modèles nous sont proposés. Celui de Bartlett (1982), que nous avons déjà expliqué (Bisaillon, 1991a), divise la révision en deux composantes essentielles: l'**évaluation**, où le scripteur **détecte** la présence d'une lacune dans son texte pour ensuite **identifier** la catégorie à laquelle elle appartient, et la **correction**. Le plus récent modèle, celui de Hayes et al. (1985), que nous avons repris en détail (Bisaillon, 1991b), est beaucoup plus complet. Il tient compte de toutes les situations de révision alors que celui de Bartlett (1982) en fait plutôt une synthèse. Pour le propos de cet article, point n'est besoin de reprendre les deux modèles mentionnés précédemment. Nous retenons cependant que la révision est un sous-processus qui doit être enseigné en L2 et que cet enseignement doit s'inscrire dans une démarche pédagogique qui a fait ses preuves.

La démarche que nous suggérons est celle que nous avons adoptée avec nos étudiants inscrits dans un cours de rédaction intermédiaire, dans le cadre d'un programme en français langue seconde. Elle s'inspire de la démarche de Roehler et Duffy (1984) pour l'enseignement des stratégies puisque enseigner à réviser, c'est pourvoir l'apprenant-scripteur de stratégies révisionnelles efficaces. La voici:

Étape 1: Informer les étudiants du rôle de la révision dans l'activité rédactionnelle et expliquer qu'elle prend place dès les premiers instants de mise en texte.

Zamel (1983) a constaté que les scripteurs faibles tentent d'écrire correctement trop tôt dans le processus, ce qui leur fait perdre le fil conducteur de leurs idées. Les meilleurs scripteurs, par contre, ne s'inquiètent pas de la forme alors qu'ils sont à l'étape de la mise en texte des idées. Ils savent que si leur attention va à la fois au contenu et à la forme, ils perdront leurs idées (Zamel, 1983, p. 173). Ainsi, si les étudiants connaissaient le rôle de la révision dans le processus rédactionnel, ils ne bloqueraient pas leur inspiration en tentant d'écrire correctement du premier coup et ils écriraient de meilleurs textes puisqu'ils les retravailleraient. C'est aussi ce que croit Tiedt (1989, p. 69) lorsqu'elle écrit que l'enseignant doit parler de l'activité d'écriture avec les étudiants en ces termes-ci:

«Ce que vous écrivez dans la classe est un premier brouillon. Personne ne s'attend à ce qu'un premier brouillon soit parfait. Il n'est pas prêt à être publié. Tous

les auteurs publiés retravaillent leur écrit plusieurs fois⁴. Réviser, c'est plus que corriger les erreurs orthographiques et de ponctuation. Cela signifie relire lignes et pages. Cela signifie changer des syntagmes et des phrases ou même éliminer une page entière qui ne va pas avec le reste du texte.»

Nous suggérons même que, dans un premier temps, ils écrivent dans leur langue maternelle le mot, la structure ou la phrase qu'ils sont incapables de formuler en français, plutôt que de perdre leur idée ou le fil conducteur du texte. Il ne faudrait pas, cependant, que les étudiants tombent dans l'excès, car il ne s'agit pas d'écrire tout le texte en anglais et de faire un exercice de traduction par la suite. Nous disons bien que cela devrait se produire à quelques reprises seulement.

Comme nous l'avons déjà dit, le scripteur en langue seconde est dans une situation plus difficile que celui en langue maternelle. S'il veut la perfection dès le premier jet, il n'écrira pas beaucoup ou encore écrira des phrases simplistes. Pour s'aider lors de la révision finale, le scripteur peut, au moment de la mise en texte, mettre un point d'interrogation à côté du mot ou de la phrase pour identifier l'élément problème. Combien d'étudiants voyons-nous qui sont toujours arrêtés pour chercher un mot dans le dictionnaire? Nous ne sommes pas sûre que cela soit une stratégie efficace. À l'occasion, cela peut aider à stimuler l'imagination, mais, utilisée trop souvent, cette stratégie peut aussi freiner la création.

Nous conseillons à l'enseignant de consacrer une période spéciale pour la révision du premier brouillon, une fois qu'il est écrit en entier. Pour faciliter la distanciation du scripteur par rapport à son texte, nous suggérons, à l'instar de Rilliard et Sandon (1989), que la révision ne se fasse pas immédiatement après la mise en texte. La mise à distance par le temps permet au lecteur-scripteur de laisser reposer son texte et de le lire avec un oeil différent par la suite.

4. Pourquoi ne pas leur faire lire le texte de Sartre (cité par Vigner, 1982, p. 21), où il parle de la relecture du texte qu'il est en train d'écrire et des corrections qu'il apporte à ce texte? Le voici:

Je pense qu'il y a une énorme différence entre la parole et l'écriture. Ce qu'on écrit, on le relit. Mais on le lit lentement ou rapidement, autrement dit, vous ne décidez pas du temps que vous resterez penché sur une phrase, parce que ce qui ne va pas dans cette phrase peut ne pas vous apparaître du premier coup: c'est peut-être quelque chose en elle, c'est peut-être un mauvais rapport qu'elle a avec la phrase précédente ou qui suit ou avec l'ensemble du paragraphe ou du chapitre...

Tout cela suppose que vous regardiez votre texte un peu comme un grimoire, que vous changiez successivement des mots ici et là, et puis que vous reveniez sur ce changement et que vous en fassiez un autre, que vous modifieriez ensuite un élément qui se trouve beaucoup plus loin et ainsi de suite.

(Jean-Paul Sartre, *Entretiens sur moi-même*, p. 136)

Étape 2: Les aider à réfléchir sur la révision de texte.

Une fois la place de la révision reconnue dans le processus, il est important de faire réfléchir les apprenants sur ce qu'est la révision en général et aussi sur leur propre processus de révision. Pour ce faire, Oriol-Boyer (1988-89) propose, à partir de brouillons des élèves, une démarche intéressante dont nous nous inspirons.

Les apprenants recopient sur un transparent de rétroprojecteur une partie de leur brouillon (avec les ratures). Suit une observation par tout le groupe-classe des brouillons pour, dans un premier temps, identifier les opérations langagières utilisées lors de la révision (remplacement/ ajout/ suppression/ déplacement) et dans un deuxième temps, discuter des modifications apportées par les étudiants. L'auteur du texte devra d'abord se taire et écouter les suppositions des autres, ce qui lui permettra de savoir comment les autres lisent son texte; il interviendra ensuite pour donner son explication des modifications. Par ailleurs, il faudrait qu'un texte complet soit vu - peut-être celui d'un élève d'une année précédente - pour identifier les modifications touchant le texte global, en rapport avec l'organisation et la cohérence, par exemple. Un paragraphe seul ne peut le permettre. Par contre, il est impossible de faire analyser tous les brouillons complets des étudiants par le groupe-classe. Il risquerait d'y avoir trop de redondance et donc une certaine lassitude de la part des élèves. Il ne faut pas oublier que cette étape a comme objectif de les sensibiliser au processus de révision et non de leur en donner la maîtrise totale.

Étape 3: Les aider à se questionner à l'aide d'une grille d'évaluation, dans un temps identifié pour la révision du texte.

L'enseignant ne doit pas dire aux étudiants: «Révisez votre texte». C'est presque comme ne rien dire, car les étudiants ne savent pas comment réviser. Il doit plutôt sélectionner un certain nombre de questions qu'il veut que l'étudiant se pose. Il les écrit sur une grille que l'étudiant peut utiliser à tout moment de la rédaction, s'il le désire, mais dont il devra obligatoirement se servir, lors de la révision complète du premier brouillon. Cette grille doit amener le scripteur à s'autoquestionner lorsqu'il écrit ou révise son texte⁵. Plusieurs niveaux peuvent être évalués et

5. L'autoquestionnement a fait l'objet de plusieurs expérimentations (Bisailon, 1991b; Daiute et Kruidener, 1985; Lemieux, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1983) et les résultats obtenus sont tous positifs. Dans le cas où des analyses statistiques ont été faites, il est apparu que les groupes

l'enseignant peut décider de n'en travailler qu'un à la fois, selon la compétence scripturale de ses élèves.

Nous présentons en annexe une grille où sont évalués le contenu, l'organisation du texte et la langue utilisée (vocabulaire, orthographe d'usage et grammaticale, syntaxe et ponctuation). Ce n'est pas une grille exhaustive puisque chaque catégorie ne retient que quelques aspects. Une fois que ces aspects sont maîtrisés, la grille peut être modifiée et inclure aussi d'autres aspects.

Étape 4: Faire un retour sur le contenu d'abord.

Une fois que les étudiants ont remis leur brouillon révisé avec la grille sur laquelle ils ont répondu aux questions posées, l'enseignant doit évaluer ce premier jet. Il est important qu'il fasse des commentaires sur le contenu, du genre: "idée intéressante: à développer davantage"/ "idée peu en rapport avec ce qui précède: à modifier"/ "incomplet: décris davantage le personnage, l'habillement, par exemple", etc. Bien sûr, il souligne aussi les erreurs faites aux autres niveaux. Raimès (1978) disait même que l'enseignant ne doit pas lire le texte dans le but de trouver les erreurs et d'y inscrire des annotations. Il doit plutôt le lire comme un message qui contient les idées de l'auteur. Elle ajoute que l'enseignant doit donner la chance à l'étudiant en langue seconde de se comporter comme l'étudiant en langue maternelle: il faut lui donner la chance de faire un brouillon. C'est à la même conclusion que nous sommes arrivés et nous avons développé une pédagogie d'évaluation formative et «sommativ» qui supporte ce principe. En voici les étapes:

- (1) Le scripteur rédige un premier texte en respectant les consignes données et en révisant dans un temps alloué pour la révision à l'aide d'une grille d'évaluation sur laquelle il inscrit les réponses aux questions posées.
- (2) L'enseignant lit le texte pour le contenu et il écrit des commentaires s'y rapportant sur la feuille. Il relit et souligne les erreurs ou lacunes du texte, il les numérote dans le texte et les inscrit sur la grille d'évaluation au niveau approprié, vis-à-vis la question que le scripteur-réviseur devait se poser. Cette méthode d'évaluation ne fait que lui indiquer où sont ses erreurs et de quel type elles sont. Il s'agit là d'une évaluation formative puisqu'aucune note n'est donnée.

- (3) L'apprenant reprend son texte, il l'améliore et le corrige alors en tenant compte des annotations sur la feuille et des erreurs numérotées sur la grille.
- (4) L'enseignant fait ensuite la lecture du texte et compare le brouillon avec le deuxième texte. Il souligne les erreurs laissées et numérote à nouveau les erreurs sur la grille, avec un crayon d'une autre couleur. Il alloue alors les points. Il s'agit donc d'une évaluation «sommative».
- (5) L'apprenant fera une dernière correction de son texte et remet, le plus souvent, un texte pratiquement exempt d'erreurs.
- (6) L'enseignant relit une dernière fois et il ajoute quelques points à ceux qui ont une excellente correction. L'évaluation «sommative» est alors complète.

Il n'est pas obligé que l'évaluation du premier brouillon soit toujours faite par l'enseignant. En effet, elle pourrait très bien être faite par un pair. Il en serait capable puisqu'il est souvent plus facile de voir les faiblesses que contient un texte écrit par un autre que ses propres faiblesses. Pour cette raison, la pratique de la révision sur les textes des autres peut être une stratégie efficace. Elle apprend à l'étudiant comment relire et améliorer un texte et cet apprentissage est transférable à la révision effectuée sur son propre texte. Cette pratique le conscientise même aux difficultés potentielles de son propre texte, puisque les erreurs d'un pair ont de fortes chances de se répéter dans les textes qu'il rédige. Les étudiants qui pratiquent souvent le processus d'évaluation dans la révision vont sans doute développer un sens critique transférable à la relecture de leur texte.

Il nous apparaît important de ne pas attribuer de notes à l'étudiant à son premier brouillon, du moins pas la totalité de la note finale. Que se passerait-il si nous étions évalués sur notre premier brouillon? (Cet article a été modifié 5 fois...) Il faut lui donner la chance de retravailler son texte, en tenant compte des remarques de l'évaluateur externe, ce qui est fait trop peu souvent, à notre avis. Pourtant, pour l'avoir expérimentée avec nos étudiants, nous sommes sûre que cette pratique pédagogique a des avantages. Depuis que nous l'utilisons, nous avons entendu de nombreux étudiants qui nous avaient pourtant dit, en début de session, ne pas aimer écrire - et cela touchait autant la langue maternelle que la langue seconde - faire la réflexion suivante: "Je commence à aimer ça écrire." / "J'ai plus le goût d'écrire qu'avant." / "Je trouve que j'écris mieux." Ils ont découvert le plaisir de jouer avec les mots et les phrases. Et c'est, à notre avis, une grande découverte. Les scripteurs apprennent à être satisfaits de leurs écrits: ils traduisent davantage ce qu'ils veulent exprimer et ils s'éloignent du style un peu primaire que revêtaient souvent leurs

compositions. De la même façon, l'enseignant éprouve une grande satisfaction à relire leurs textes améliorés. Il a enfin l'impression d'avoir enseigné à écrire.

Tout comme nous suggérons précédemment que l'évaluation du brouillon soit faite par un pair, nous proposons aussi que l'amélioration du texte, une fois que l'enseignant y a souligné les problèmes, soit faite, à l'occasion, par un pair; ce dernier montre ensuite ses corrections à l'auteur du texte et l'échange qui suivra sera des plus fructueux pour les deux.

Cependant, le groupe-classe peut aussi travailler de temps en temps à la correction d'un texte, tout comme à son évaluation, d'ailleurs. Plusieurs suggestions de modifications seront alors données et les étudiants devront apprendre à choisir la meilleure et à justifier leur choix. Comme les stratégies utilisées lors de la correction diffèrent des stratégies utilisées lors de l'évaluation, il est important de faire travailler les étudiants sur les deux processus séparément.

4. La place de l'ordinateur dans la révision de texte

Plusieurs raisons expliquent que la révision ne soit pas privilégiée au moment de l'activité rédactionnelle. Nous dirons, pour n'en citer que quelques-unes, que le réflexe de réviser est absent, car les élèves considèrent souvent la première rédaction comme le texte final (Landreville, 1990), que les écrivains ne possèdent pas de stratégies de révision efficaces (Bisaillon, 1991b) et finalement que réviser est une longue et lourde tâche.

Le traitement de texte est vite apparu comme un outil important pour améliorer la révision des textes. Cependant, s'il facilite la révision, il ne l'enseigne pas (Pelletier, 1990). L'utilisation de cet outil doit donc être combinée à l'enseignement de la révision. Et cela est vrai, croyons-nous, même dans le cas où un logiciel de traitement de texte est complété par différents outils d'aide à la rédaction. Si les élèves n'ont pas développé l'habitude de retravailler leur texte et de voir le premier jet comme une étape obligatoire, mais non unique du processus conduisant à un texte intéressant, traduisant adéquatement leur pensée, bien construit et clair, même s'ils ont des outils pour les aider à réviser, ils ne s'en serviront pas. C'est aussi ce que croient Poudet, Temporal et Zwobada-Rosel (1990, p. 217) lorsqu'ils écrivent que «l'enthousiasme des maîtres et des élèves s'essouffle vite sans une réelle

pratique de l'écrit soutenue par une réflexion en parallèle sur l'importance des activités rédactionnelles en classe et dans la société d'une manière plus large».

Par ailleurs, nous croyons que l'ordinateur peut maximiser l'effort de correction en enlevant le côté fastidieux du recopiage. L'ordinateur a donc un rôle de facilitateur dans l'enseignement de la révision. Et nous irions même jusqu'à dire, qu'à un certain niveau dans l'apprentissage, il devient essentiel. Ne modifions-nous pas davantage nos textes depuis que nous utilisons le traitement de texte?

Même si nous croyons le rôle de l'enseignant primordial dans l'apprentissage de la révision, nous pensons aussi que l'élève doit se prendre en main au cours de cet apprentissage. Il ne peut toujours attendre pour réviser que l'enseignant lui dise quoi faire. Pour cette raison, nous recommandons l'utilisation d'un logiciel où serait combiné au traitement de texte un module de révision. Tels sont *Compo* (Loranger, 1990), sur IBM, et *LogiTexte II* (Fréchette et Hamel, 1989), sur Macintosh. *LogiTexte I* est déjà utilisé dans l'enseignement au primaire et au secondaire, pour l'apprentissage de l'activité rédactionnelle en langue maternelle⁶. Les résultats obtenus nous font croire que l'utilisation de la deuxième version, qui a été complétée par un module de révision, sera fructueuse autant en langue seconde qu'en langue maternelle. C'est à vérifier.

5. Quelques exercices complémentaires

Nous ne pouvons terminer cet article sur la didactique de l'écrit en langue seconde sans parler des différents exercices qui se greffent à la rédaction ou encore qui alternent avec celle-ci pour apporter un peu de variété dans la pratique.

5.1 *Le carnet d'aide à la rédaction (structures et vocabulaire)*

Pour aider les scripteurs à utiliser et à réutiliser certaines structures utiles pour la rédaction de leurs textes, nous les avons obligés à se monter un carnet d'aide à la rédaction. Ce carnet est rempli de structures nouvelles pour eux ou dans lesquelles ils ont tendance à faire des erreurs (environ 90). Ces structures ont le plus souvent été vues en classe ou encore ont été tirées des erreurs de leurs compositions; elles

6. Chicoine et De Wolfe (1989), Guilmain (1990), Laliberté (1990), Rochefort (1990).

sont entrées dans le carnet par ordre alphabétique (1). Chaque entrée contient l'exemple donné en classe ou tiré de la composition (2) et le ou les exemples composés par l'apprenant (3). L'élève est libre d'ajouter des explications s'il le juge nécessaire pour s'aider à comprendre et à retenir la structure. Plusieurs prennent la peine de le faire. En général, ils notent les explications données par l'enseignant en classe ou encore des définitions du dictionnaire.

Voici un exemple d'entrée qui a été faite à partir de l'erreur suivante: "Enfin vous êtes chanceux parce que vous avez de la chance d'acheter un beau sofa en cuir noir". (composition d'élève)

- (1) C
avoir de la chance / avoir la chance de
- (2) Enfin vous êtes chanceux parce que vous avez la chance d'acheter un beau sofa en cuir noir⁷.
- (3) Marie a de la chance, car on lui a offert un emploi. Elle n'a même pas cherché!
Marie a eu la chance de trouver un emploi à temps plein.

Ces carnets sont corrigés par l'enseignant et renseignent le scripteur sur sa capacité à employer les structures. Celles-ci sont souvent regroupées (ex.: en l'air/dans l'air) pour faire ressortir les différents sens possibles, les nuances de sens ou encore les différences de structures. Ce carnet s'est avéré très utile pour les scripteurs qui ajoutaient alors un outil d'aide à la rédaction.

5.2 Des exercices systématiques variés

Nous ne passerons pas en revue la série d'exercices variés qui peuvent être utilisés pour faire acquérir certains aspects de la compétence rédactionnelle, nous ne retiendrons que les trois cas suivants:

- (1) Exercice de production à partir d'un texte déjà écrit: introduction ou conclusion.

7. L'élève ne doit jamais copier d'erreurs dans son carnet pour ne pas favoriser la fixation de ces erreurs dans sa mémoire à long terme.

Cet exercice permet de travailler les règles de cohérence. Le texte produit devra donc être compatible avec le texte initiateur «dans son organisation logique et sémantique, dans le développement et la continuité du schéma narratif, dans son organisation formelle: respect des règles assurant sa cohérence». (Vigner, 1982, p. 117)

- (2) Réviser un texte préconstruit contenant certains types d'erreurs ou de faiblesses et ne travailler qu'un aspect à la fois (organisation du texte, les mots-liens, le choix, des noms, etc.).
- (3) Travailler les opérations langagières en respectant l'ordre qui suit:
1) ajout 2) suppression 3) remplacement 4) déplacement

C'est à la lecture du livre de Fabre (1990) que nous est venue cette idée. Fabre a remarqué que l'ajout, bien qu'étant une opération conduisant le plus souvent à l'amélioration du texte, n'était pas beaucoup utilisé lors de la révision (30%). Le remplacement est l'opération la plus fréquente (45%) et le déplacement est pratiquement inexistant (2%). Il nous semble que ce pourrait être une approche efficace pour aider les scripteurs à améliorer leurs textes, surtout du point de vue stylistique (Bisailon, 1991a). Pour ne donner qu'un exemple, comme nous avons remarqué que les liens sont souvent un élément absent des textes, l'enseignant pourrait inciter les lecteurs-scripteurs à ajouter des liaisons interphrastiques ou entre les paragraphes. Une relecture du texte ne serait faite que dans ce but. Le scripteur travaillerait alors l'ajout de liaisons.

6. Conclusion

Krashen (1984) notait qu'il y avait peu d'études sur l'écrit en langue seconde. Cependant il ajoutait qu'en raison des similitudes entre l'écrit en langue maternelle et en langue seconde, des pédagogies similaires devraient être recommandées. C'est aussi ce que nous croyons, c'est pourquoi nous privilégions de mettre l'accent sur la révision, ce qui est le plus récent courant en pédagogie de l'écrit en langue

maternelle⁸. Toutefois, il faut noter que les problèmes syntaxiques et lexicologiques sont plus nombreux en langue seconde. C'est pour cette raison que nous croyons nécessaire, d'une part, que l'enseignant ne néglige pas la compétence lexicale et syntaxique utile pour écrire un type de texte spécifique et, d'autre part, qu'il oblige les apprenants à utiliser quelques-unes des structures enseignées. De plus, nous suggérons la confection d'un carnet d'aide à la rédaction, un outil qui s'est révélé efficace lors de la révision, mais aussi, à l'occasion, lors de la mise en texte.

Il est sûr qu'axer l'enseignement sur la révision est très exigeant pour l'enseignant puisqu'il doit faire plusieurs corrections du même texte. Ainsi en est-il pour la lecture des textes orientée vers le contenu plutôt que vers la recherche d'erreurs orthographiques ou morpho-syntaxiques. Cependant, comme les progrès sont sensibles, nous croyons que notre effort — et le leur — est récompensé. Barnett (1989, p. 39) ajoute que les étudiants écrivent des textes plus intéressants quand ils se rendent compte que les enseignants lisent leur texte pour comprendre ce qu'ils essaient de dire plutôt que pour juger uniquement leur compétence linguistique.

Nous terminons en incitant les enseignants à introduire l'utilisation de l'ordinateur dans la pratique rédactionnelle. Le traitement de texte avec toutes les possibilités qu'il offre enlève le côté fastidieux de la révision et ne peut qu'aider les scripteurs à améliorer leur texte. Il est évident cependant qu'au travail de correction s'ajoute un travail d'organisation du cours qui sera plus exigeant les premières années, et nous parlons d'expérience. Avec le temps cependant, l'expertise développée et les résultats obtenus, de meilleurs productions écrites, feront que l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement de la langue seconde sera des plus satisfaisantes. C'est dans cette optique que nous utiliserons *Logitexte II* dans notre cours de rédaction. Nous rendrons compte, dans un prochain article, des résultats obtenus lors de cette expérimentation.

8. Au Québec, les chercheurs dans le domaine de l'écrit en langue maternelle s'intéressent activement à la révision. En 1991, trois journées complètes de colloques ont porté uniquement sur la révision. En effet, le 17 avril, dans le cadre du précolloque du neuvième colloque annuel de l'AQUOPS (Association québécoise des utilisateurs d'ordinateurs au primaire-secondaire), des chercheurs ont présenté différents aspects du thème suivant: *Le français: l'apport informatique à la révision comme objet d'apprentissage*. Des chercheurs se sont réunis aussi, le 21 et le 22 mai, dans le cadre du 59e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), pour réfléchir sur le thème suivant: *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*.

En effet, si peu d'expérimentations scientifiques⁹ ont été faites sur l'utilisation de l'ordinateur dans l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle, c'est encore plus vrai en langue seconde. Pourtant, l'utilisation du traitement de texte combiné à la révision systématique nous donnera sûrement des connaissances nouvelles, autant théoriques que pratiques, sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écrit en langue seconde. Ainsi, nous saurons si les opérations langagières les plus fréquentes sont modifiées à l'aide du traitement de texte et d'un enseignement axé sur la révision. À l'heure actuelle, nous savons que les élèves ne profitent pas des commandes les plus puissantes du traitement de texte (Hopper, 1984), mais en sera-t-il de même si la révision est enseignée? La réponse n'a pas encore été donnée pour la langue maternelle. Si des expérimentations avec le traitement de texte combiné à un outil d'aide à la révision sont menées en langue seconde, peut-être que la didactique de la langue maternelle s'inspirera à son tour de la didactique de la langue seconde. Qui sait!

Jocelyne Bisailon
Université Laval

9. Il y a beaucoup de comptes rendus d'expériences faites par des enseignants où ces derniers font part des difficultés rencontrées et de la satisfaction des élèves à utiliser l'ordinateur. Cependant, il y a peu de recherches scientifiques avec analyse des données et études statistiques (Landreville, 1990). C'est encore un domaine de recherche où il faut faire des percées.

Références

- Barnett, M.A. (1989) "Writing as a Process", *The French Review*, volume 63, n° 1, pp. 31-44.
- Bartlett, E.J. (1982) "Learning to Revise: Some Component Processes" dans M. Nystrand, (éd.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press.
- Bisaillon, J. (1991a) Les stratégies de révision comme objet d'enseignement, *Enjeux, revue de didactique du français*, volume 22, pp. 39-54.
- Bisaillon, J. (1991b) *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde, faibles à l'écrit: un moyen d'améliorer les productions écrites*, Québec, CIRAL, Faculté des Lettres
- Chicoine, B. et S. De Wolfe (1989) «LogiTexte: une perle pour l'écriture», *Le Bus*, vol. 6, n°11, pp. 13-17.
- Cumming, A. (1989) "Writing Expertise and Second-Language Proficiency", *Language Learning*, vol. 39, n° 1, pp. 81-141.
- Daiute, C. (1985) *Writing and Computers*, Addison-Wesley Publishing Co. Inc.
- De Beaugrande, R. (1984) *Text Production: Toward a Science of Composition*, Norwood, New Jersey, Ablex.
- Fabre, C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel /L'Atelier du Texte.
- Fréchette, J.-Y. et R. Hamel, (1989) *LogiTexte*, version 1.0. Logiciel, Québec, Les logiciels Exitt et Micro Contact.
- Gaudiani, C. (1987) *Teaching Writing in the FL Curriculum*, Col. Language in Education: Theory and Practice, Washington, Center for Applied Linguistics.
- Guilmain, M. (1990) *LogiTexte en 1ère année*, Atelier présenté dans le cadre de l'AQUOPS.
- Hayes, J.R. et L.S. Flower, (1980) "Identifying the Organization of Writing Processes", dans L.W. Gregg et R.E. Steinberg (éds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes et al. (1985) *Cognitive Processes in Revision*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 396).
- Hirsch, E.D. Jr. (1977) *The Philosophy of Composing*, Chicago, University of Chicago Press.

- Hopper, C. (1984) "Le traitement de texte en classe", *Québec français*, vol. 55, pp. 58-60.
- Krashen, S.D. (1984) *Writing, Research, Theory, and Applications*, Language Teaching Methodology Series, Oxford, Pergamon Institute of English.
- Laliberté (1990) *Écrire un poème ludique collectif en 3e secondaire, Guide d'activités*. Québec, Les logiciels Exitt inc.
- Landreville, G. (1990) *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte*, Québec, Le centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur.
- Lemieux, J. (1987) *Le français écrit par la cohérence du texte*, Ste-Foy, Campus Notre-Dame-De-Foy.
- Loranger, Michel (1990) *Compo*. Logiciel, Québec, C.R.A.P.O. inc.
- Oriol-Boyer, C. (1984-85) "Écrire en atelier" (I), *TEM, Texte en main*, vol. I, pp. 5-18.
- Oriol-Boyer, C. (1988-89) "Lire et écrire avec des enfants" (I), *TEM, Texte en main*, vol. 7, pp. 81-98.
- Pelletier, P. (1990) "Le traitement de texte peut-il être utile au processus d'écriture?", *Contact*, vol. 9, n° 2, pp. 12-16.
- Perl, S. (1979) "The Composing Process of Unskilled College Writers", *Research in the Teaching of English*, vol. 13, n° 4, pp. 317-336.
- Pouder, M.-C., N. Temporal et J. Zwobada-Rosel, (1990) "Propos d'ordinateur", dans Schneuwly, B. (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Actes du IVE Colloque international de didactique du français langue maternelle, Coll. Techniques et méthodes pédagogiques, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Raimés, A. (1978) *Problems and Teaching Strategies in ESL Composition*, Coll. Language in Education: Theory and Practice, vol. 14, Virginia, Center for Applied Linguistics.
- Raimés, A. (1987) «Language Proficiency, Writing Ability and Composing Strategies» dans *Language Learning*, vol. 37, pp. 439-468.
- Rilliard, J. et J.M. Sandon (1989) "Découvrir le système de la langue en produisant des textes", *Repères*, volume 78, n° 63-81.
- Rocheffort, J. (1990) *Essais sur LogiTexte, Guide pédagogique*. Québec, Dans le cadre du concours AQUOPS APPLE 90.
- Roehler, L. R. et G.G. Duffy, (1984) "Direct Explanation of Comprehension Processes." dans G.G. Duffy, L.R. Roehler et J. Mason (Éds): *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*, New York, Longmans, Green.

- Scardamalia, M. et C. Bereiter (1983) "The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composition" dans M. Martlew (éd.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*, New York, John Wiley and Sons.
- Tiedt, I. M. (1989) *Writing, From Topic to Evaluation*, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Tierney, R.J. et P.D. Pierson, (1983) "Toward a Composing Model of Reading", *Language Arts*, vol. 60, pp. 568-580.
- Vigner, G. (1982) *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, coll. Didactique des langues secondes, Paris, CLE international.
- Zamel, V. (1982) "Writing: The Process of Discovering Meaning", *TESOL Quaterly*, vol. 16, pp. 195-209.
- Zamel, V. (1983) «The composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Histories», *TESOL Quaterly*, 17, 165-187.
- Zamel, V. (1987) "Recent Research on Writing Pedagogy", *TESOL Quaterly*, vol. 21, pp. 697-715.

ANNEXE

GRILLE DE RÉVISION: L'ÉVALUATION DU TEXTE

Réponds aux questions suivantes pour t'aider à améliorer la première version de ton texte.

A. LE CONTENU

1. Le sujet demandé est-il développé? Relire le sujet.
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte? / Si c'est un portrait / une description, quelle impression de la personne / de l'objet veux-tu donner?
3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)?
4. Le texte comporte-t-il une introduction? Y a-t-il un **ancrage** à la description/ la narration/texte d'opinion? Temps et lieu devraient être présents.
5. Le texte contient-il au moins 3 éléments différents (aspects/périphéries/arguments)? Les identifier.
6. Le texte se termine-t-il par une conclusion (commentaire final / synthèse et/ou ouverture du sujet)?
7. Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire?
8. L'idée est-elle assez complète? *Ajouter des segments de phrase/ des phrases sinon.*
9. Y a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte?
10. Y a-t-il progression dans les idées?
11. Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales?

B. L'ORGANISATION

1. Y a-t-il au moins 5 paragraphes? Les numéroter.
2. Est-ce que chaque paragraphe contient une seule idée?
3. L'ordre adopté est-il justifiable? Est-ce celui qui est préférable? Pourquoi? *Déplacer des idées/ des phrases/ des segments si nécessaire.*
4. Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. *Sinon, en ajouter.*
5. Y a-t-il des liens entre les phrases? Lesquels? *Sinon, en ajouter.*

C. LA LANGUE UTILISÉE

- a. LE CHOIX DU VOCABULAIRE
 1. Les mots sont-ils employés correctement? *Vérifier s'il y a doute.*
 2. Est-ce qu'il y a des anglicismes de sens? *Vérifier s'il y a doute.*
 3. Le registre de la langue écrite est-il respecté?
 4. Y a-t-il des répétitions dans le vocabulaire? Lesquelles? *Les enlever.*
 5. Les mots sont-ils assez précis (≠ chose, idée) et imagés (≠ être, avoir, dire)?

b. LA FORME: L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET GRAMMATICALE

1. Tous les mots sont-ils orthographiés correctement? *Vérifier s'il y a doute.*
2. Les déterminants (genre, nombre et choix) sont-ils corrects? *Vérifier s'il y a doute.*
3. Les accords des verbes, des noms et des adjectifs ont-ils été faits?
4. Les verbes sont-ils au bon temps? sont-ils bien conjugués? avec le bon auxiliaire?
5. Le pronom rappelle-t-il clairement le mot qu'il remplace?

c. LA SYNTAXE

1. Les phrases sont-elles correctement construites (sujet - verbe - compléments)?
2. L'emploi des prépositions est-il correct?
3. Les expressions et les structures étudiées sont-elles bien employées?
4. Les structures sont-elles toujours du type sujet-verbe-complément?
5. Les structures complexes (avec subordonnées) ou variées (inversion du sujet) sont-elles utilisées? Lesquelles?

d. LA PONCTUATION

1. La ponctuation est-elle correcte?
2. Y a-t-il suffisamment de virgules (devant MAIS, CAR, DONC, par exemple)?