



HAL
open science

Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée. 6ème Rencontre sur l'enseignement des langues : l'enseignement-apprentissage de l'écrit : état des lieux, Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada, 2018. hal-02265192

HAL Id: hal-02265192

<https://hal.science/hal-02265192v1>

Submitted on 8 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

[Tapez ici]

Références pour citer cet article :

Hidden Marie-Odile, 2018 : « Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée », in Demperio J., Deraiche M., Dewart R. et Zuercher B. (dir.) *Actes de la 6^{ème} Rencontre sur l'enseignement des langues : l'enseignement-apprentissage de l'écrit : état des lieux*, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée

Marie-Odile HIDDEN, EA 4195 TELEM, Université Bordeaux Montaigne

Résumé

Cet article présente une partie des résultats d'une recherche-action sur la révision de texte en français langue étrangère. L'auteure s'appuie sur les travaux en psychologie cognitive d'une part et en didactique de l'anglais langue étrangère et seconde d'autre part pour souligner certaines spécificités de la révision en langue étrangère. Elle résume également les résultats d'une enquête sur la révision menée auprès d'apprenants de FLE, enquête qui montre que ces derniers valorisent le fait de participer à l'activité de révision et jugent utile une modalité de révision guidée. Dans un deuxième temps, l'auteure présente la modalité de révision guidée (par l'enseignant et un pair) qu'elle a testée avec des apprenants de FLE de niveau B1 et analyse dans le détail comment ces scripteurs allophones réécrivent leurs textes : suivent-ils les commentaires de l'enseignant sur leurs copies ? Prennent-ils aussi des initiatives pour modifier leurs textes ? Ces modifications entraînent-elles une amélioration des textes produits ?

Introduction

Selon les travaux en psychologie cognitive, la révision de texte constitue – avec la planification - un des deux savoir-faire « stratégiques » mobilisés dans la production d'un texte (Fayol, 2013, p. 123) : tout texte se construit dans le temps, prend des formes successives au point que l'activité rédactionnelle consiste en une constante réécriture. Cette réécriture étant malaisée pour les scripteurs novices, de nombreux travaux sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture en français langue maternelle en ont fait leur objet d'étude (Bessonnat, 2000 ; Kervyn et Faux, 2014). Concernant la révision de texte en

[Tapez ici]

langue étrangère, la majeure partie des recherches dans ce domaine ont été réalisées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère ou langue seconde et se focalisent notamment sur la rétroaction écrite¹ (Bitchener et Ferris, 2012) - ces commentaires ou annotations faites sur les productions des apprenants - afin d'en évaluer l'efficacité sur la capacité de ces derniers à réviser leurs textes. Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE), les recherches sur la révision sont beaucoup moins nombreuses, mais on peut citer malgré tout celles de Lang et Delhay (2018) qui observent comment l'utilisation d'une grille de correction influe sur la révision ou celles de Thi Bich Thui (2011) et Lindschouw (2016) qui portent sur la révision de texte dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte. Ces travaux testent différentes aides à la révision, d'autres recensent et analysent les modalités de révision susceptibles d'être mises en place dans la classe de langue (Hidden, 2013). Dans cette lignée, nous avons voulu évaluer les effets d'une modalité de révision guidée en observant comment des apprenants de FLE réécrivent leurs textes quand ils sont guidés et accompagnés par l'enseignant et l'un de leurs pairs. Afin de justifier le choix de cette modalité de révision, nous ferons dans un premier temps un point rapide sur les travaux ayant pour objet la révision de texte en langue étrangère et nous résumerons les résultats d'une enquête sur ce sujet menée auprès d'apprenants de FLE².

1. Spécificités de la révision de texte en langue étrangère

1.1. Point terminologique : révision/ réécriture

Nous reprenons ici la définition de Bessonnat (2000, p. 7) pour qui la révision est un processus rédactionnel en deux étapes : une lecture critique en vue d'évaluer le texte, suivie d'une « mise au point » qui peut revêtir deux formes, une correction (toilette local sur un segment de texte limité) et/ou une réécriture (reformulation globale). La deuxième étape n'est cependant pas systématique (Kervyn et Faux, 2014), soit parce qu'elle n'est pas nécessaire (le texte est satisfaisant), soit parce que le scripteur ne parvient pas à la réaliser

¹ En anglais : *written corrective feedback*

² Cette enquête auprès d'apprenants de FLE constituait la première phase de la recherche-action sur la révision de texte que nous avons menée au sein du Département d'études de français langue étrangère de l'Université Bordeaux Montaigne. En raison de la place qui nous est impartie, nous ne développerons ici que la deuxième phase de cette recherche : l'analyse des textes rédigés et révisés par certains de ces apprenants.

[Tapez ici]

et ne modifie donc pas son texte (Mutta, 2017). En langue étrangère et notamment en début d'apprentissage de la langue cible, la révision peut échouer non seulement à l'étape 2 mais aussi à l'étape 1 (il ne décèle pas les problèmes), comme le montrent entre autres les recherches en psychologie cognitive.

1.2. La révision suivant les travaux de psychologie cognitive

Selon certains travaux en psychologie cognitive sur l'écriture en langue maternelle, plusieurs facteurs peuvent rendre plus difficile la révision d'un texte (Fayol, 2013) : tout d'abord le fait de réviser son propre texte ; en effet, le scripteur croit parfois avoir écrit une chose qui ne figure pas dans son texte (Mutta, 2017). D'autre part, le fait de revenir immédiatement sur son texte ne facilite pas non plus la révision ni, dans le cas de scripteurs peu experts, l'absence de consignes qui peut avoir l'effet inverse à celui recherché : une deuxième version du texte pire que la première.

Qu'en est-il lorsqu'on rédige en langue étrangère ? Selon Barbier (2004), les différences entre les processus rédactionnels en L1 et en L2 sont plus quantitatives que qualitatives. Concernant la révision, elle est rare chez les scripteurs maîtrisant peu la langue cible (Roca de Larios *et al.*, 2002). Chez les autres apprenants, la révision se fait surtout *on-line* (au fur et à mesure de l'écriture) et avec une plus grande fréquence en L2 qu'en L1 car la recherche lexicale et les traitements morpho-syntaxiques ne sont pas automatisés (Gunnarson-Largy, 2013) : le scripteur doit faire de nombreuses tentatives de formulation avant de trouver la forme qui lui semble convenir, ce qui ralentit d'autant la rédaction (Zimmerman, 2000). Enfin, la révision porte surtout sur la langue au détriment des niveaux textuel et pragmatique.

En conséquence, pour aider le scripteur allophone à améliorer son texte, il conviendrait sans doute de l'inciter à revenir sur son texte après la rédaction et de mettre en place un accompagnement, pour cette activité de révision. Quelles formes ce guidage peut-il revêtir ?

1.3. Les recherches sur la rétroaction écrite dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue étrangère ou seconde, on note depuis une vingtaine d'années de nombreux travaux de recherche concernant les rétroactions

[Tapez ici]

écrites, ces commentaires, corrections, reformulations notés sur les productions des apprenants afin qu'ils les améliorent (Bitchener et Ferris, 2012). Si ces travaux foisonnent c'est sans doute parce que les chercheurs ont pris conscience que les textes rédigés en L2 nécessitent plus de révision que les textes rédigés en L1 et d'autre part qu'il est plus difficile de réviser soi-même son texte quand on rédige en L2. De plus, en anglais L2, les scripteurs ont plus tendance qu'en L1 à faire des types d'erreurs qui peuvent entraver fortement la compréhension du message, notamment des erreurs sur la structure de la phrase (Ferris, 2006).

Ces travaux tentent de mesurer l'efficacité de la rétroaction écrite à court terme et surtout à long terme afin de savoir si elle peut contribuer à un réel apprentissage (Bitchener, 2008). Ils s'interrogent également sur les modalités concrètes que doit revêtir la rétroaction pour être plus efficace : qui est l'auteur de la rétroaction (l'enseignant ?, les pairs ?, l'apprenant ?), de quelle façon ? (de façon directe c'est-à-dire en corrigeant, ou indirecte c'est-à-dire en signalant seulement l'emplacement des dysfonctionnements ?), de façon exhaustive ou sélective ? sur quels types d'erreurs ? etc.

Certains chercheurs soulignent que l'impact de la rétroaction sur l'apprentissage dépend aussi de nombreux autres facteurs et notamment de facteurs individuels tels que l'âge, la compétence en langue, la mémoire, le style d'apprentissage, la personnalité, la motivation, etc. (Ellis, 2010), d'où la suggestion d'instaurer un dialogue entre enseignant et apprenant au sujet des modalités de révision (Hyland F., 1998) et de chercher à connaître les préférences des apprenants (Hyland K., 2010). Cette suggestion est d'autant plus pertinente en situation d'apprentissage homoglotte, lorsque les apprenants se distinguent non seulement par leur pays d'origine et leur langue maternelle, mais aussi par leur culture éducative³ et donc sans doute par les modalités de révision auxquels ils ont été familiarisés au cours de leurs apprentissages en langues (maternelle et étrangères). C'est la raison pour laquelle, nous avons mené une enquête sur la révision de texte auprès d'apprenants de FLE dont nous allons présenter quelques résultats.

³ « Ensemble des savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent implicitement, au cours de l'éducation. » (Hidden, 2008 : 90)

[Tapez ici]

1.4. Une enquête sur la révision de texte auprès d'apprenants de FLE

L'enquête a été menée auprès de 107 apprenants allophones de niveau intermédiaire⁴ issus de 34 pays différents (essentiellement d'Asie, d'Europe et d'Amérique) qui suivaient des cours de français au sein du Département d'études de français langue étrangère de l'Université Bordeaux Montaigne (France). Cette enquête avait pour objectif de connaître leurs préférences concernant les modalités de révision : jugent-ils plus efficace que l'enseignant révise seul leurs textes ou préfèrent-ils participer à l'activité de révision et sous quelles formes ?

Il ressort tout d'abord de l'enquête que la plupart des scripteurs considèrent qu'il est très utile de soumettre une deuxième version de leur texte à l'enseignant. Ils apprécient également ce qu'on pourrait appeler une modalité de révision « mixte » qui fait intervenir l'enseignant mais aussi le scripteur et un de ses pairs (révision avec un pair⁵).

Enfin, les scripteurs interrogés valorisent beaucoup le fait de pouvoir prendre part à l'activité de révision et ce, pour plusieurs raisons. Certains ont pris conscience que le fait de revenir sur leur texte contribue à les faire devenir des apprenants réflexifs :

- (1) « Si l'enseignant corrige complètement mes textes, je ne réfléchirai plus. » (Q55, Chine)

D'autres soulignent que la révision favorise la mémorisation et l'apprentissage :

- (2) « Les étudiants ont tout de même besoin de connaître eux-mêmes leurs fautes qu'ils ont faits. Cela les permet de retenir mieux⁶. » (Q39, Indonésie)

D'autres encore voient dans ce travail de révision une occasion de pratiquer la langue :

- (3) Je préfère de corriger moi-même parce que c'est plus difficile chercher mes fautes et donc me s'entraîner de corriger mes textes, pratiquer mon langue. » (Q50, Moldavie)

Si les scripteurs allophones apprécient d'être partie prenante lors de l'activité de révision, il reste à savoir comment ils s'y prennent pour réviser leurs textes : quelles modifications introduisent-ils ? Ces changements contribuent-ils à améliorer leurs textes ou non ?

⁴ Niveau B1 selon le Cadre européen commun de référence des langues.

⁵ L'enquête portait sur plusieurs modalités de révision (auto-révision, révision avec un pair, révision en groupe-classe). Nous n'évoquons ici que la révision avec un pair parce qu'elle est jugée utile par 70% des répondants et parce que les textes rédigés et révisés par les scripteurs qui ont fait l'objet de notre analyse l'ont été suite à cette modalité de révision.

⁶ Les commentaires des scripteurs sont cités ici tels qu'ils ont été écrits.

[Tapez ici]

2. Analyse de textes rédigés puis révisés par des scripteurs allophones

Nous avons analysé les textes réécrits par des apprenants allophones à la suite d'une révision guidée à plusieurs niveaux, c'est-à-dire aux deux étapes de l'activité de révision (voir définition de Bessonnat en section 1.) : tout d'abord une aide de l'enseignant au niveau de l'évaluation-lecture critique d'un texte et d'autre part une aide à la mise au point du texte qui se fait avec un pair. Concernant l'aide de l'enseignant pour la première étape, elle revêt deux formes : des suggestions de réécriture (ou rétroaction directe), ainsi que des indications (ou rétroaction indirecte) par lesquelles l'enseignant signale des points à améliorer en fournissant des commentaires facilitateurs. Il s'agit donc d'une modalité de révision très guidée qui fait intervenir aussi bien l'enseignant, l'apprenant que l'un de ses pairs.

2.1. Scripteurs concernés et corpus de textes analysés

Les huit scripteurs dont les textes ont été analysés viennent de pays différents et ont participé à un cours de production écrite en français au DEFLE de l'Université Bordeaux Montaigne au printemps 2016. Bien qu'ils fassent partie d'un même groupe-classe de niveau B1, leur niveau en production écrite varie, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Les scripteurs concernés

Pseudonyme	Pays d'origine	Niveau en production écrite⁷
Maria	Mexique	Bien
Longjun	Chine	Faible
Masako	Japon	Bien
Soonjun	Corée	Bien
Viktor	Arménie	Assez bien
Sonia	Etats-Unis	Très bien
Trang	Vietnam	Très bien
Vida	Ghana	Assez bien

Chaque apprenant a rédigé 4 textes : deux textes (T1 V1 et T2 V1) pour lesquels il a réalisé une deuxième version suite à l'activité de révision décrite ci-dessus (T1 V2 et T2 V2). L'analyse a consisté à comparer les deux versions de T1 (une critique de film) d'une part et de T2 (une lettre de motivation) d'autre part, afin d'observer les modifications apportées par les scripteurs d'une version à l'autre. Les questions suivantes ont guidé cette analyse :

⁷ Selon les notes attribuées par l'enseignant ayant en charge ce groupe d'apprenants.

[Tapez ici]

- Les scripteurs suivent-ils les suggestions de réécriture de l'enseignant (rétroaction directe) ?
- Les scripteurs prennent-ils en compte les indications de l'enseignant (rétroaction indirecte) et opèrent-ils donc des modifications ?
- Les modifications opérées par les scripteurs entraînent-elles une amélioration du texte ou non ?
- Les scripteurs font-ils d'autres modifications dans leurs textes ?

2.2. Résultats de l'analyse

2.2.1. Les suggestions et indications de l'enseignant sont-elles suivies ?

Concernant les suggestions de réécriture faites par l'enseignant, on constate tout d'abord que leur nombre peut varier d'un scripteur à l'autre en fonction de la longueur des textes (environ 220 mots) qu'il a rédigés et surtout en fonction de son niveau en production écrite (c'est pourquoi Longjun, plus faible, reçoit plus de suggestions de l'enseignant que les autres). Cependant, indépendamment du niveau de chacun, il est remarquable de noter que tous les apprenants sans exception tiennent compte de la plupart des suggestions de l'enseignant au moment de rédiger la version 2 de leur texte :

Tableau 2. Suggestions de l'enseignant suivies⁸

	Maria	Longjun	Masako	Soonjun	Viktor	Sonia	Trang	Vida
T1	16/18	30/34	12/15	12/12	27/31	12/13	19/22	16/19
T2	22/23	-	16/17	15/16	20/25	16/19	18/18	18/22

Qu'en est-il pour les indications de l'enseignant (rétroaction indirecte) ? Comme pour les suggestions, la plupart des indications sont prises en compte par les scripteurs qui introduisent donc autant de modifications dans leurs textes :

Tableau 3. Indications de l'enseignant entraînant une modification du texte⁹

	Maria	Longjun	Masako	Soonjun	Viktor	Sonia	Trang	Vida
T1	23/23	21/24	3/5	8/8	34/36	14/14	12/12	17/22
T2	11/11	-	5/5	6/7	23/25	6/6	9/10	8/8

⁸ Le tableau se lit ainsi : des 18 suggestions faites par l'enseignant dans le T1 de Maria, 16 ont été suivies.

⁹ Le tableau se lit ainsi : sur les 24 indications faites par l'enseignant dans le T1 de Longjun, 21 sont prises en compte et entraînent donc une modification du texte.

[Tapez ici]

Il existe cependant quelques cas où le scripteur ne modifie pas son texte malgré les annotations de l'enseignant et qui méritent donc un examen plus approfondi afin d'en chercher les causes.

2.2.2. Une révision « sélective » ?

L'observation des textes réécrits par Vida montre parfois une prise en compte partielle des annotations de l'enseignant. Ainsi, dans les exemples ci-dessous (4 et 4'), l'apprenante fait des modifications au niveau local (orthographe, accords, marques de pluriel) mais ne reformule pas une phrase dont la syntaxe laisse à désirer, comme cela lui avait été indiqué par l'enseignant :

(4) Ces qui adorent les film émouvant à ne manquer pas sous aucun prétexte et je vous assure... (Vida, extrait de T1 V1)

(4') Ceux qui adorent les films émouvants à ne manquer sous aucun prétexte et je vous assure... (Vida, extrait de T1 V2)

On peut avancer deux hypothèses : soit l'apprenante oublie de prendre en compte l'indication de l'enseignant concernant la syntaxe, parce qu'elle est accaparée par les autres aspects à améliorer dans cet extrait, soit elle ne parvient pas à le faire. Les recherches sur la révision montrent en effet (voir section 1.) que les scripteurs peu experts et notamment les scripteurs allophones se focalisent sur le niveau micro, au détriment des niveaux phrastique et textuel.

Un autre cas de révision sélective est celui de Longjun qui, au moment de réviser son T1, suit la plupart des indications de l'enseignant concernant la langue, mais pas celle concernant le fond. Bien que l'enseignant lui indique que son texte ne correspond pas au genre demandé, une critique de film, parce qu'il se contente de résumer l'histoire sans donner son opinion à son sujet, Longjun ne modifie pas le contenu de son texte. Pense-t-il comme certains apprenants (Bitchener et Ferris, 2012) que c'est moins important que la révision linguistique ? Ou choisit-il une solution de facilité, étant donné que cela demanderait d'introduire des modifications bien plus conséquentes dans son texte ?

L'attitude de Longjun n'est pas généralisée parmi les scripteurs, car deux autres apprenantes, Soonjun et Masako, tiennent compte des indications de l'enseignant concernant le fond : leur T1 présente le défaut inverse de celui de Longjun dans la mesure où il comprend une évaluation du film, mais pas de résumé de l'histoire. Elles ajoutent donc quelques éléments du synopsis à leur T2.

[Tapez ici]

Si comme on vient de le voir les scripteurs effectuent de nombreux changements dans leurs textes, il reste à savoir si la prise en compte des indications de l'enseignant (rétroaction indirecte) entraîne une réelle amélioration des textes.

2.2.3. Des textes améliorés ?

Lorsqu'on observe de plus près les modifications faites par les scripteurs suite à une indication de l'enseignant, on constate que la plupart engendrent une réelle amélioration de leur texte, ce qui montre l'efficacité de la révision guidée :

Tableau 4. Modifications entraînant une amélioration du texte

	Maria	Longjun	Masako	Soonjun	Viktor	Sonia	Trang	Vida
T1	23/23	18/21	2/3	8/8	28/34	14/14	11/12	15/17
T2	11/11	-	4/5	5/6	20/23	6/6	9/9	8/8

Si l'on se penche sur les cas – peu nombreux – où il n'y a pas d'amélioration du texte, on observe des phénomènes qui peuvent s'apparenter à une stratégie d'évitement : sans doute parce qu'ils ne parviennent pas à améliorer un énoncé (Mutta 2017), certains apprenants comme Soonjun et surtout Longjun décident parfois de le supprimer ou encore de le remplacer par un autre qu'ils savent formuler mais qui ne correspond plus à l'idée d'origine, comme on le voit en 5 et 5' :

- (5) Quand le patron rentre, il se fâche parce que son fils est perdu et la maison a marché non plus. (Longjun, extrait de T1 V1)
- (5') Quand le patron rentre, il se fâche car son fils a disparu et sa voiture a disparu. (Longjun, extrait de T1 V2)

La dernière question que nous nous sommes posée était de savoir si en plus de suivre le guidage de l'enseignant, les apprenants prennent également l'initiative de faire d'autres modifications dans leurs textes.

2.2.4. Les initiatives des apprenants

Plus de la moitié des scripteurs (5 sur 8) font de leur propre chef des changements dans leurs textes. Chez Maria, Masako, Soonjun et Trang – qui ont toutes un bon ou même très bon niveau en production écrite – ces modifications contribuent à rendre leur texte meilleur. Par exemple, Soonjun améliore la répartition en paragraphes à la fin de son T1 et fait aussi des modifications pertinentes au niveau lexical (« mes souvenirs d'enfance ont été cassés » en

[Tapez ici]

T1 V1, devient « mes souvenirs d'enfance ont été détruits » en T1 V2). Trang décide parfois d'elle-même d'améliorer la structure d'un énoncé : en 6 et 6', elle fait non seulement les nombreuses améliorations locales indiquées par l'enseignant, mais elle prend aussi l'initiative de scinder la phrase en deux, ce qui semble très judicieux :

- (6) Le film raconte l'histoire une médecine française, non croyant, qui travaille pour la Croix Rouge en Pologne quand elle rencontre une femme religieuse qui vient de lui demander pour l'aider... (Trang, extrait de T1 V1)
- (6') Le film raconte l'histoire d'une infirmière française, non croyante, qui travaille pour la Croix Rouge en Pologne. Un jour, une religieuse qui vient lui demander de l'aider... (Trang, extrait de T1 V2)

En revanche, chez Longjun qui a plus de difficultés à l'écrit, ses initiatives en matière de révision changent les idées mais n'améliorent pas le texte, car elles comprennent beaucoup d'erreurs. Ces exemples corroborent les résultats des recherches (voir section 1) qui montrent l'influence du niveau linguistique du scripteur sur l'activité de révision.

Conclusion et discussion

Pour la recherche-action présentée dans cet article, nous avons privilégié une modalité de révision guidée à plusieurs niveaux, parce que les recherches montrent que les scripteurs allophones ont des difficultés non seulement à détecter les dysfonctionnements dans leurs textes, mais aussi à y porter remède : à cette deuxième étape de l'activité de révision, l'aide d'un pair peut s'avérer fructueuse étant donné qu'il est plus aisé d'améliorer un texte que l'on n'a pas soi-même rédigé. Il n'en reste pas moins que ce dispositif de révision s'avère très contraignant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant, le premier devant faire de nombreuses annotations sur les textes et le deuxième ayant à en tenir compte lors de la réécriture. Cependant, l'analyse des textes révisés montre que grâce à ce dispositif, les scripteurs font de nombreuses améliorations dans leurs textes et ce dès la deuxième version. De plus, une sorte de « cercle vertueux » s'instaure, les modifications suggérées par l'enseignant entraînant d'autres qui sont cette fois-ci le fait du scripteur lui-même (aidé par un pair), et ce aussi bien au niveau local qu'au niveau phrastique ou textuel. Cette modalité de révision s'avère donc efficace¹⁰, tout au moins à court terme, cette recherche ne nous permettant pas d'en mesurer l'efficacité à plus long terme.

¹⁰ L'efficacité de cette modalité de révision provient aussi sans doute de la grande motivation des apprenants (cf. Ellis 2010) : ce sont des adultes désireux de progresser rapidement en français écrit qui mettent donc les moyens, en retravaillant leurs textes.

[Tapez ici]

De plus, certains commentaires des scripteurs recueillis lors de l'enquête montrent combien les apprenants valorisent le fait de participer à l'activité de révision, même quand ils n'y avaient pas été habitués dans leur pays d'origine : on voit combien ce travail leur permet de développer leur conscience métalinguistique et contribue donc sans doute à favoriser l'apprentissage de la langue cible.

Enfin, les recherches sur la rétroaction écrite s'emploient souvent à évaluer les pour et les contre des différents types (rétroaction directe ou rétroaction indirecte ou rétroaction par les pairs, etc.) afin de les comparer et de déterminer quel serait le plus efficace, mais on peut aussi envisager la question d'une autre manière : se proposer d'en combiner plusieurs (comme le suggère Lindschouw, 2016 et comme nous l'avons fait ici), toujours en tenant compte du public d'apprenants concernés et de ses attentes et besoins.

Bibliographie

Barbier, M.-L. (2004). Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? dans A. Piolat (dir.) *Ecriture : approches en sciences cognitives* (p. 181-203), Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence.

Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.

Bitchener, J. et Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New-York, London : Routledge.

Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in second language acquisition*, 2010, 32, 335-349.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers ? New evidence on the short and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.) *Feedback in second language writing : contexts and issues* (p. 81-104). Cambridge : Cambridge University Press.

Gunnarson-Largy, C. (2013). Utiliser l'erreur pour détecter les automatismes et l'expertise en production écrite en FLE. dans C. Gunnarson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.)

[Tapez ici]

Écriture et réécritures chez les élèves : un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse (p. 287-302), Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Hidden, M.-O. (2008). Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite. Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France.

Hyland, F. (1998) : « The impact of teacher-written feedback on individual writers », *Journal of second language writing*, 7(3), 255-86.

Hyland, K. (2010 : 8^{ème} édition). *Second language writing*. Cambridge : Cambridge University Press.

Kervyn, K. et Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?. *Pratiques*, 161-162. doi : 10.4000/pratiques.2172

Lang, E. et Delhay, C. (2018). La correction en littéracies universitaires : entre consécuitivité et simultanéité ? dans J.-P. Meyer, M. Pal'ova et F. Marsac (dir.). *Consécuitivité et simultanéité en linguistique, langues et parole. 3. Didactique, traductologie-interprétation* (p. 35-60), coll. « Dixit Grammatica ». Paris : L'Harmattan.

Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques*, 169-170. doi : 10.4000/pratiques.3030

Mutta, M. (2017). La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision en temps réel. *Pratiques*, 173-174. doi : 10.4000/pratiques.3313

Roca de Larios, J., Murphy, L. et Marín, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. Dans S. Ransdel et, M.-L. Barbier (Dir.). *New directions for research in L2 writing* (p. 11-47), Dordrecht : Kluwer.

Thi Bich Thuy, D. (2011). Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère (thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1). Repéré à <http://www.theses.fr/2011AIX10056>.

Zimmerman, R. (2000). L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10, 73-99.

[Tapez ici]

Présentation de l'auteur

Marie-Odile Hidden est maître de conférences en didactique des langues à l'Université Bordeaux Montaigne (France). Elle forme des enseignants de l'Éducation Nationale et de futurs enseignants à l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'écrit en langue étrangère (réception et production), notamment sur la variabilité culturelle des genres discursifs, la ponctuation en langue étrangère, la révision de texte.