

# Compétence scripturale et processus rédactionnels: quelle formation Universitaire?

Houda AKMOUN, MCA

Université Blida 2

## Résumé

Cette étude tente de vérifier la place accordée à l'enseignement des processus rédactionnels dans le cadre de l'enseignement de l'écrit à l'université et part de l'hypothèse selon laquelle les résultats des apprenants universitaires à l'écrit ne sont pas satisfaisants parce que les pratiques pédagogiques et les représentations relatives à l'enseignement de l'écrit à l'université seraient similaires de celles du lycée et qu'elles n'accorderaient aucune importance à l'enseignement des différentes activités mentales sous-jacentes à l'acte d'écrire. Un questionnaire destiné à un groupe d'enseignants assurant la matière d'expression écrite à l'université Blida 2 nous permettrait de vérifier notre hypothèse.

Mots-clés : compétence scripturale ; processus rédactionnels ; formation à l'écrit.

## Introduction

Cette étude s'inscrit dans la continuité de ma recherche de magister qui a porté sur « *l'impact de l'enseignement explicite de la planification sur la production d'un écrit argumentatif chez les élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire* » et dont les résultats ont révélé que la séquence de production écrite constitue le couronnement de l'ensemble des activités de la classe de français et le lieu d'investissement terminal des savoirs acquis dans les séances de compréhension, de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire. L'étude a ainsi

montré que l'enseignement/apprentissage de l'écrit s'achève avec ce que J.-F. Halté (1989) appelle « *la routinisation des procédures d'exécution de bas niveau* », c'est-à-dire, le respect des règles orthographiques et le réinvestissement des structures syntaxiques élémentaires et que l'enseignement du processus est complètement inexistant dans le secondaire algérien et que même si certains enseignants prétendent enseigner le processus lui-même, cet enseignement se réduit à des consignes du type « *faites un plan* » suite à un plan type proposé par l'enseignant.

La présente recherche est donc une continuité à cette étude et se situe ainsi à la croisée de la didactique de l'écrit et de la psychologie cognitive. Elle tente à son tour de vérifier la place accordée à l'enseignement des processus rédactionnels dans le cadre de l'enseignement de l'écrit à l'université et cherche à répondre aux questions suivantes :

### **Questions de recherche**

Y a-t-il une meilleure prise en charge des processus rédactionnels dans la formation à l'écrit à l'université ? Ou, les enseignants se contentent-ils d'évaluer le produit final au détriment du processus qui sous-tend ce dernier ? Quels sont, selon les sujets interrogés, les processus rédactionnels que les apprenants devraient développer en vue d'acquérir un comportement de producteur de texte efficace ?

### **Hypothèse**

Pour répondre à ces questions, nous émettons l'hypothèse que les représentations et les pratiques<sup>1</sup> des enseignants à l'égard des activités mentales sous-jacentes à l'acte d'écrire au supérieur sont similaires à celles des enseignants du secondaire, c'est-à-

---

<sup>1</sup> Nous sommes consciente que le meilleur moyen de vérifier les pratiques effectives des enseignants est l'observation mais nous tentons à travers cette étude de recueillir des données sur les pratiques déclarées des sujets interrogés ; nous projetons dans une recherche ultérieure de comparer les dires de ces sujets et leurs faire en vue de répondre à la question de départ.

dire que les enseignants universitaires n'accordent aucune importance à l'enseignement des processus rédactionnels et qu'ils se contentent d'évaluer le produit final au détriment du processus qui les sous-tend.

### **Cadre théorique**

D'un point de vue théorique et afin de définir le type de littératie dans lequel s'inscrit la recherche, nous nous appuyons sur les travaux de Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl (2004) qui indiquent que la littératie permet « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité des

usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (p. 8). Il s'agit donc de l'apparition d'un nouveau continuum allant du stade minimal de ce qu'on appelle « la littératie restreinte [qui] peut se réduire à l'usage instrumental d'écrits quotidiens » (Nonnon, 2012, p. 7) pour atteindre « les compétences étendues à visée cognitive dont la littératie scolaire vise l'apprentissage » (*ibidem*).

Par littératie étendue, « il faut entendre une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'informations en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'informations et de repérage quand il s'agit de lecture » (Bautier, 2010, p. 103). Dans le droit fil de ces définitions, Marin (2011, p. 133) revendique comme objectif de l'école une littératie « réflexive, inventive, élaborative, critique, métascripturale » avec tous « les processus mentaux qui en sous-tendent l'exercice ».

### **Les processus rédactionnels**

Les principaux modèles théoriques ayant servi d'assise théorique pour identifier et décrire les divers processus rédactionnels qui interviennent dans l'activité d'écriture sont : le modèle de Hayes et

Flower (1980), celui de Bereiter et Scardamalia (1987) et le modèle de Hayes (1996).

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est constitué de trois composantes, à savoir :

- L'environnement de la tâche renvoyant à toutes les caractéristiques liées à la tâche d'écriture comme la thématique, le destinataire, la motivation, et autres....
- La mémoire à long terme qui comprend toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet telles le lexique, la grammaire et l'orthographe mais aussi méta connaissances ainsi que les connaissances antérieures qui permettraient de résoudre le problème en question.
- Le processus d'écriture constitué lui-même de trois sous-processus, en l'occurrence la planification, la mise en texte et la révision

Ce modèle, malgré toutes les critiques qui lui ont été faites<sup>2</sup>, présente l'avantage de s'intéresser aussi bien au produit qu'au processus qui sous-tend ce dernier et permet de déterminer l'origine des difficultés que rencontre le scripteur et de décrire les conditions susceptibles d'améliorer et de développer la compétence scripturale.

2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia a été conçu en 1987. Ces chercheuses, inspirées du modèle princeps de Hayes et Flower (1980), distinguent, en les comparant à travers l'analyse du comportement du scripteur en temps réel, le scripteur novice du scripteur expert. L'objectif de ce modèle est d'amener les sujets à passer d'une stratégie d'énonciation des connaissances à une stratégie de transformation et d'élaboration des connaissances.

---

<sup>2</sup> Parmi les principales critiques, nous pouvons citer celle de Brand et de Nystrand (1989) concernant la négligence de la dimension socio-affective de la rédaction de textes dans le modèle de Hayes et Flower (1980).

3. Le dernier modèle utilisé est celui de Hayes (1996) dans lequel, comparativement au modèle fondateur de 1980, Hayes met l'accent davantage sur le rôle central de la mémoire de travail, l'aspect visuo-spatial de l'écrit et sur la place significative de la motivation et de l'affect qui jouent un rôle majeur dans l'acte d'écrire.

Les deux principales activités mentales qui nous intéressent dans cette recherche étant la planification et la révision, nous allons tenter dans ce qui suit de définir ces deux concepts et de décrire très rapidement ce en quoi consiste chacune d'elles.

#### - **Qu'est ce que planifier ?**

Concernant la planification (appelée aussi phase de pré-écriture dans le modèle de Rohmer<sup>3</sup>), elle consiste en la récupération des informations stockées en mémoire à long terme et en la prise d'informations en situation. S'en suivent la sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés. Ainsi, de manière générale, le moment de planification est vu comme une activité très large ; il consiste essentiellement à puiser les informations dans le contexte de la tâche (contexte de production) et dans la mémoire à long terme, à les sélectionner et à les organiser afin de déterminer les objectifs à atteindre et d'établir un projet de rédaction (Thyriion, 1997). Ce projet, sorte de plan de travail, guide l'élaboration d'un texte permettant d'atteindre les objectifs visés. Il est important de rappeler que le processus de planification n'est pas activé seulement durant la phase qui précède la mise en texte. En général, le scripteur planifie tout au long de la rédaction qui est ponctuée de moments d'arrêt destinés à évaluer le

---

<sup>3</sup>**Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir élaboré un modèle d'écriture mais qui situait les différentes opérations (pré-écriture, écriture et réécriture) dans une perspective uniquement horizontale et laissait ainsi entrevoir ses limites, même s'il aidait à comprendre le cheminement d'un rédacteur inexpérimenté, incapable de mettre en interaction les différentes opérations mentales.**

travail produit jusqu'alors et à planifier celui à venir (Hayes et Flower, 1980). Néanmoins, lorsqu'ils traitent de la planification qui précède la mise en texte, les chercheurs s'entendent pour dire qu'il s'agit du moment qui se situe entre la reconnaissance du problème, c'est à dire la prise de conscience de la nécessité d'écrire un texte et la mise en texte. La phase de planification qui précède la mise en texte, est donc le moment où le scripteur expert unifie les éléments du contexte de production et de la tâche en un ensemble qui guide la production tel que le précise Roy (1998) :

*« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte » (p.10).*

Cela signifie que la planification implique que le scripteur puisse activer les principales idées à générer dans son texte pour ensuite les organiser en un tout cohérent et établir des objectifs qu'il poursuit lors de la rédaction.

### **Qu'est ce que réviser ?**

La révision, quant à elle, se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour. Elle conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, le scripteur pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Il pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte (Cornaire, 2006).

## **Cadre méthodologique**

Sur le plan méthodologique et afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ concernant les perceptions des sujets de l'expérimentation et leurs pratiques relativement à l'enseignement des processus rédactionnels, nous avons soumis à 45 enseignants du supérieur un questionnaire composé de 22 questions. Ces questions ont été scindées en quatre volets :

Le premier volet comprend 3 questions qui visent à recueillir des données d'ordre général sur la définition de la compétence scripturale, sa nature et ses composantes.

Le 2<sup>ème</sup> volet comprend 5 questions visant les représentations des enseignants vis-à-vis de la prise en charge des processus rédactionnels.

Le 3<sup>ème</sup> volet, quant à lui, est composé de 12 questions divisées à leur tour en deux catégories : la 1<sup>ère</sup> catégorie comprend six questions portant essentiellement sur les pratiques déclarées à l'égard de l'enseignement de la planification et la seconde comprend également six questions qui s'intéressent aux dires des enseignants relativement à l'enseignement de la révision.

Le 4<sup>ème</sup> et dernier volet comprend une seule question et permet d'identifier la nature des obstacles que peut rencontrer la mise en place de telles pratiques en classe de français.

La référence aux modèles psychologies de la production écrite nous a permis, d'une part, d'élaborer notre outil d'analyse et d'interroger les pratiques d'enseignement en vue de développer ces activités mentales, d'autre part, d'analyser les données recueillies en vue de comprendre la complexité de l'acte d'écrire, de décrire les situations de travail et les outils qui aideraient les apprenants à acquérir les différents processus qui y sont mobilisés.

## **Analyse du questionnaire**

### **Résultats du 1<sup>er</sup> volet**

Les données obtenues suite à l'analyse des réponses du 1<sup>er</sup> volet montrent que l'acte d'écrire est un terme générique difficile à définir chez les sujets interrogés. En effet, certains sujets interrogés définissent le concept tant qu'«activité graphique», d'autres comme «une activité transversale au service des autres disciplines » en la qualifiant de support à celles-ci. Certaines réponses montrent, en outre, l'intérêt accordé à cette activité qui constitue selon eux « la base de l'accès à toutes les connaissances. Mais écrire est aussi définie comme une discipline à part entière renvoyant à « la production de manière autonome d'un texte structuré ».

Les répondants s'entendent aussi sur le fait que la compétence scripturale est une activité complexe de par la nécessité de mobiliser simultanément plusieurs composantes dont la composante linguistique, la composante pragmatique, la composante cognitive (qui nous intéresse particulièrement), la composante socio-affective, la composante discursive... Certains sujets opposent l'écrit à l'oral en vue de montrer où résident les difficultés. Ils indiquent que contrairement à l'oral qui présente une situation d'interactivité, la situation d'énonciation en production écrite et l'absence de l'interlocuteur implique une vision globale et anticipatrice du texte dans son ensemble. Enfin, 45% des sujets interrogés évoquent la complexité des genres textuels et leur imbrication comme principale contrainte au développement de la compétence scripturale.

Toutefois, à la question de savoir ce que signifie « bien écrire » pour les sujets interrogés, chez une majorité

d'enseignants, savoir écrire consiste avant tout à maîtriser les règles de la langue. Cette représentation, pensons-nous, aurait un impact sur l'enseignement de l'écriture, où les aspects strictement normés de la langue sont étudiés séparément, ce qui ne permet pas de comprendre comment les gérer en synchronie au moment de l'écriture. 15% des répondants

trouvent que bien écrire dépend de la capacité d'imaginer le lecteur éventuel, puisqu'avant tout, comme ils le déclarent : « un texte est écrit pour être lu », « sa réception est tout autant importante que sa production ». Seuls, 20% des sujets concernés par l'expérimentation associent le « savoir écrire » à la capacité des scripteurs à mettre en place de façon consciente certaines stratégies susceptibles d'amener les scripteurs à produire des textes de bonne qualité. Enfin, un seul répondant associe le bien écrire à la fonction esthétique du discours et la nécessité de s'exprimer « bellement pour l'impressionner [le lecteur] ».

### **Résultats du 2<sup>ème</sup> volet**

A notre grande surprise et contrairement à nos attentes, les résultats obtenus suite à l'analyse des réponses aux questions du 2<sup>ème</sup> volet concernant les représentations des enseignants du supérieur à l'égard de l'enseignement des processus rédactionnels, montrent que les sujets interrogés perçoivent parfaitement l'importance des processus dans l'enseignement de l'écrit puisque 95% des répondants trouvent cet enseignement très utile. Ils disent que cet enseignement contribue au développement de la compétence scripturale et permet « une meilleure gestion de l'activité de rédaction très rebutante pour les apprenants ». Certains répondants évoquent le rôle que joue cet enseignement dans la conscientisation des différentes étapes de l'écriture et dans la compréhension optimale de l'acte d'écrire. Cette utilité est selon la plupart des

enseignants interrogés aussi justifiée par le fait que l'apprentissage de l'écrit à l'instar de l'apprentissage des autres compétences n'est pas un processus automatique et qu'il s'acquiert par le biais d'un enseignement/apprentissage explicite qui permet à l'apprenant-scripteur de comprendre quand, pourquoi et comment intervient chaque activité mentale lors de la rédaction. Ils indiquent que l'activité de production écrite a longtemps été assimilée à un simple moment d'évaluation sans en faire un objet d'apprentissage alors qu'elle nécessite un enseignement qui passe inévitablement par l'identification et la maîtrise par l'apprenant desdits processus. Concernant

les perceptions des enseignants relativement au processus le plus important, 15% trouvent qu'il n'y a pas un processus plus important que l'autre et que la complexité de l'activité rédactionnelle fait que ces processus s'imbriquent tellement qu'il serait impossible de concevoir l'un sans l'autre. Pour ces répondants, chacune de ces activités mentales est déterminante dans le processus d'écriture. 65% trouvent que la planification est l'opération la plus rentable et la plus importante puisque'il semblerait que les plus grands efforts à fournir dans l'acte d'écrire se

situent à ce niveau et que le temps investi dans cette phase peut être récupéré, au moins en partie, à l'étape de la mise en texte et de la rédaction, ce qui va dans le sens des travaux de Grégoire qui postule que la phase de pré-

écriture soulage la mémoire de travail de l'élève et qu'elle libère

les ressources cognitives pour laisser au scripteur tout le loisir de se concentrer sur des stratégies de révision et de mise en texte (Grégoire, 2011). 20% seulement pensent que c'est la révision qui est la plus importante de tous les processus dans la mesure où «écrire, c'est réécrire», c'est entrer dans une dynamique scripturale qui permet

de se représenter son texte comme transformable, c'est donc tout simplement prendre de la distance par rapport à son produit.

### **Résultats du 3<sup>ème</sup> volet**

Paradoxalement, à la question de savoir comment les sujets interrogés enseignent-ils ces processus, et comment guident-ils leurs apprenants dans la planification et dans la révision, à quels moments les incitent-ils à planifier et à réviser leurs textes et avec quelles consignes, les réponses

obtenues montrent que ces derniers associent la planification à la phase qui précède la mise en texte et la révision à celle qui suit la mise en texte.

Ces résultats indiquent que les pratiques pédagogiques allant dans ce sens continuent à percevoir l'écrit selon le modèle

linéaire de Rohmer (1965) et qu'ils ignorent le caractère récursif des processus tel qu'il est indiqué dans le modèle de Hayes et Flower et les modèles créés plus tard. En effet, la planification et la révision sont des activités itératives c'est-à-dire qu'elles surviennent à n'importe quel moment de la rédaction.

Quant à la manière de guider les apprenants dans la planification du texte, les données recueillies révèlent que les enseignants déclarent se contenter de demander à leurs apprenants d'élaborer un plan avant de s'engager dans la rédaction proprement dite. Cela signifie que ces sujets réduisent le sens de la planification à ce sous-processus qu'est le plan. Or, la planification comprend d'autres processus comme la recherche des idées, leur sélection et leur organisation et commence ainsi depuis la lecture de la consigne. Seuls 2 sujets disent demander à leurs apprenants de se fixer des objectifs d'écriture, d'imaginer le destinataire éventuel et de penser au temps imparti et à tous les moyens linguistiques à mettre en place pour amorcer l'écriture. Les réponses obtenues relativement à la manière de guider les scripteurs dans la révision montrent que la correction

linguistique, notamment orthographique est bien mise en évidence. Or, l'enseignement de la réécriture est un des plus contraignants puisqu'il ne se réduit pas à une correction superficielle essentiellement orthographique. Il demande, en effet, beaucoup d'efforts, du temps et surtout une bonne gestion des ressources langagières et de mise en texte.

Concernant les pratiques évaluatives correspondantes, elles semblent être fondées sur des critères exclusivement formels et traduisent ce que Halté dénomme « un malentendu communicationnel

» dû à un déphasage entre une consigne privilégiant un contenu thématique et une correction des productions plus ancrée sur la forme puisque les consignes données portent essentiellement sur la correction des aspects de la langue et sur la structure du texte.

Toutefois, 95% des sujets interrogés disent ne jamais évaluer la planification. Ces réponses prouvent que l'évaluation étant associée à la note ou à la sanction, les enseignants préfèrent dire ne pas l'évaluer. Seuls deux enseignants disent l'évaluer dans le cadre

d'une évaluation formative en vue d'identifier le type de plan élaboré et les différentes stratégies mobilisées dans cette phase.

### **Résultats du 4<sup>ème</sup> volet**

Les résultats obtenus suite à l'analyse des réponses du dernier volet nous ont permis d'identifier trois principales contraintes à la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant l'enseignement des processus rédactionnels. Ces contraintes sont:

- Le facteur temps cité par 75% des répondants, même si comme nous le savons tous, la réforme, suite à l'adoption du système LMD, a touché la répartition modulaire en vue de réhabiliter la place de l'écrit dans les programmes. Et donc contrairement au

système classique où seul le module de Techniques d'expression orale et écrite proposé aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence visait à développer conjointement les compétences orales et écrites, dans le système LMD, l'expression écrite est enseignée à raison de 4h et demie hebdomadaires réparties en 1h et demie de cours magistraux et 3h de TD. De plus, en vue de renforcer cet enseignement, plusieurs matières ont été introduites dans la formation des étudiants comme la méthodologie et les techniques du travail universitaire même si les programmes et les contenus de ces matières sont parfois très panoramiques et chevauchés.

- La 2<sup>ème</sup> contrainte citée par 45% de nos répondants est la motivation et l'affect, ou ce que Barré de Miniac appelle le rapport à l'écrit qui constitue un vrai obstacle à l'apprentissage de l'écrit.
- La troisième et dernière contrainte concerne la formation des formateurs, qui, à plusieurs égards, indique des manques qui paraissent devoir être impérativement comblés

### **Conclusion**

Ainsi, en guise de conclusion et contrairement aux nombreuses recherches qui ont fait ressortir des problèmes d'ordre encyclopédique sur la compétence scripturale<sup>4</sup>, notre étude indique un fossé entre les connaissances encyclopédiques sur l'activité d'écriture et les pratiques pédagogiques relativement à cette compétence.

Nous pensons que les programmes de formation doivent favoriser une certaine transformation des pratiques enseignantes quotidiennes.

---

<sup>4</sup> Nous pensons particulièrement à la communication de notre collègue Menguellat dont les résultats ont révélé des problèmes d'ordre encyclopédiques relativement à la définition de la compétence scripturale et de la littératie de manière plus générale.

## Bibliographie

1. Akmoun, H. (2007). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification en FLE: impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des élèves de 3ème AS, *Mémoire de magister*, Didactique du FLE, Université Saad Dahleb de Blida.
2. Akmoun, H. (2009). Mieux enseigner les stratégies de planification, *Le Français dans le monde*, n° 365, pp.26-38.
3. Boudreau, G. (1994). Les processus cognitifs en production de textes et interventions pédagogiques. *Actes du colloque Vers un modèle de l'enseignement/apprentissage de l'écriture*, Université du Québec à Hull
4. Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme*, n°02, pp. 191-206, CNRS et Université de Poitiers : Université de Provence
5. Barré-de-Miniac, Christine, Brissaud-C.-&-Rispaïl, Marielle. (2004). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture ; écriture*. Paris : L'Harmattan.
6. Nonnon, Élisabeth (2012). « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45, p.7-7
7. Bautier, É. (2010). *Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs*, in C. Ben Ayed (Dir), *L'école démocratique*, pp. 83-93. Paris : Armand Colin

Annexe Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche sur la formation à l'écrit à l'université, veuillez répondre aux questions suivantes en inscrivant l'information à l'endroit approprié. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Q1. Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?

.....  
.....

Q2. Qu'est-ce que bien écrire pour vous ?

.....  
.....

Q3. Selon vous, pourquoi l'apprentissage de l'écrit est-il difficile ?

.....  
.....

Q4. Que signifient pour vous «les processus rédactionnels»?

.....  
.....

Q5. Quels sont les processus rédactionnels que vous connaissez?

.....  
.....

Q6. Quel est, selon vous, le(s) processus le(s) plus important(s) ?

.....  
.....

Q7. Pourquoi?

.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
Q8. Selon vous, l'enseignement des processus rédactionnels, est-il:

-Très utile  -Utile  -Moyennement utile  -Inutile

Q9. Pourquoi ?

.....  
.....

Q10. De manière générale, dans le cadre de l'enseignement de l'écrit, incitez-vous vos apprenants à planifier leurs textes ?

-Toujours  -Souvent  -Parfois  -Jamais

Q11. A quel moment ?

.....  
.....

Q12. Avec quelle consigne ?

.....  
.....

Q13. Comment guidez-vous vos élèves dans la planification de leurs écrits ?

.....  
.....

Q14. Évaluez-vous la planification du texte à produire ?

Oui  Non

Q15. Comment le faites-vous ?

.....  
.....

Q16. Incitez-

vous vos apprenants à réviser le

ur textes?  Oui  Non

Q17. Pourquoi ?

.....  
.....

Q18. A quel moment?

.....  
.....

Q19. Avec quelle consigne?

.....  
.....

Q20. Sur quo i orientez-

vou s'attention de vos apprenants lorsque vous leur demandez de réviser leurs  
textes?

.....  
.....

Q21. Quel s types d'activités proposez-

vous à vos apprenants dans le cadre de l'enseignement de  
la réécriture du texte?

.....  
.....

Q22. Quel s obstacles peuvent rencontrer la mise en place de telles pratiques dans  
une classe?

.....  
.....