

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Frères Mentouri Constantine 1  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Langue et de Littératures françaises

N° d'ordre : .....

N° de série : .....

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OPTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT ÈS SCIENCES

Option : Didactique

*La révision dans la rédaction  
conversationnelle : opérations et stratégies  
développées par des étudiants de 2ème année de  
licence de français.*

**Présentée par**

**Sous la direction de**

ASSILA Wided  
épouse SAHLI

CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina : Professeure

Université Frères Mentouri  
Constantine 1

**Jury**

<b>Président:</b>	DERRADJI Yacine	Professeur	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Rapporteuse :</b>	CHERRAD Yasmina	Professeure	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Examineur :</b>	DEKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Mohamed Khider Biskra
<b>Examinatrice :</b>	HEDID Souheila	Maître de conférences	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Examinatrice :</b>	BEDJAOUI Nabila	Maître de conférences	Université Mohamed Khider Biskra

Année universitaire : 2018 / 2019

**Volume : 1**

*Aux êtres les plus chers,*

*À tous ceux qui ont cru en moi,*

*au moment où je ne croyais plus en moi-même,*

*Je dédie ce travail.*

*Mes remerciements les plus vifs et les plus sincères vont à ma directrice de thèse, madame le Professeur Cherrad-Bencheфра Yasmina, qui avec sa clairvoyance, sa fermeté, son exigence et aussi sa gentillesse, a su me mettre sur la bonne voie. Son expression « Wided, tu dois terminer ta thèse » était pour moi une lueur à laquelle je me suis accrochée, dans les moments d'angoisse et de doute si fréquents, pour ne pas dévier de mon objectif.*

*Merci madame du fond du cœur, pour avoir dirigé mon magistère et pour m'avoir fait cofinance encore une fois, en dirigeant ma thèse de doctorat.*

*J'adresse aussi mes remerciements aux membres du jury, Mr. DERRADJI Yacine, M. DEKHIA Abdelouahab, Mme. HEDID Souheila, Mme. BEDJAOUI Nabila pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail de recherche.*

*Je remercie chaleureusement mes étudiants de deuxième année qui ont répondu sans hésiter à ma demande et ont accepté de faire partie de mon public.*

*Qu'ils trouvent ici le signe de ma profonde gratitude.*

## Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>Première partie : Cadrage théorique</b> .....	8
Introduction .....	9
<b>Chapitre I : Aperçu sur la psychologie cognitive</b> ... ..	10
1- Essai de définition.....	10
2- L'architecture cognitive.....	11
3- Résolution de problèmes et apprentissage.....	13
<b>Chapitre II : Comprendre l'écriture</b> .....	14
1- L'écriture : une activité complexe.....	14
1.1- Le modèle de Hayes et Flower de 1980 .....	16
1.2- Le modèle de Hayes et Flower de 1994 .....	18
1.3- Le modèle de Hayes et Flower de 1996.....	20
2- La rédaction conversationnelle.....	25
3- La rédaction d'une l'argumentation.....	26
3.1- Quelques définitions.....	27
3.2- La différence entre l'argumentation orale et le discours argumentatif écrit .....	29
<b>Chapitre III : Comprendre la révision:</b> .....	30
1- Définition de la révision des textes du point de vue de la psychologie cognitive .....	30
1.1- La révision comme modification effective apportée à un texte ..	30
1.2- La révision comme sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit.....	31
1.3- La révision comme composante du contrôle de la production écrite .....	32
2- La révision chez les experts et chez les novices.....	34

3- Les méthodes d'études de la révision .....	35
3.1- Etude des produits .....	35
3.2-Analyse chronométrique de l'activité de rédacteur .....	35
3.3- Méthode des protocoles verbaux.....	36
3.4- Méthode des tâches ajoutées .....	36
4- Les différents modèles du processus de révision :.....	36
4.1- Le modèle de Hayes et Flower ( 1980) .....	37
4.2- Le modèle de Breiter et Scardamalia (1983).....	38
4.3-Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) .....	39
4.4 - Le modèle de Butterfield et al. (1996).....	41
4.5- Le modèle de révision de Hayes (1996).....	43
5- Les obstacles liés à la révision : .....	44
5.1- Les obstacles épistémologiques.....	45
5.2- Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs.....	45
5.3- Les obstacles didactiques et pédagogiques.....	46
6- Moyens pour faciliter la révision .....	46
6.1- Intervention d'un tiers.....	46
6.2- Les grilles d'évaluation.....	47
6.3- L'usage de l'outil informatique.....	48
7- Les stratégies de révision :.....	50
7.1-Définition de la notion de stratégie.....	50
7.2- Les stratégies rédactionnelles.....	52
7.3- Les stratégies de révision.....	55
8- Les opérations de révision .....	56
8.1- L'ajout .....	57
8.2- La suppression.....	57
8.3- le remplacement ou la reformulation .....	58

8.3.1- Le remplacement.....	58
8.3.2- La reformulation.....	58
8.4- Le déplacement.....	60
Conclusion .....	61
<b>Deuxième partie : Etude des opérations et des stratégies de révision dans une rédaction conversationnelle .....</b>	<b>63</b>
Introduction .....	64
<b>Chapitre 1 : Présentation du corpus, du public, de la grille d'analyse et de la licence de français :.....</b>	<b>64</b>
1- Présentation du public .....	64
2- Présentation du corpus.....	65
3- Conventions de transcription .....	68
4- Conception de la grille d'analyse :.....	70
4.1- Schéma représentatif du processus de révision.....	72
4.2- La grille d'analyse.....	74
5- La licence de français.....	75
<b>Chapitre II : Analyse des différentes stratégies et opérations de révision :.....</b>	<b>76</b>
1- Méthode d'analyse du corpus.....	77
2- Analyse des rédactions conversationnelles.....	80
Rédaction conversationnelle n°1.....	80
2.1- Segmentation du corpus.....	80
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	82
2.2.1- Analyse qualitative.....	82
Phase1 : Ecriture du brouillon.....	82
Phase 2 : Relecture du brouillon.....	135
Phase 3 : Inscription au propre.....	138
Phase 4 : Relecture finale.....	143

2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative.....	144
2.2.2- Analyse quantitative :.....	149
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative.....	156
Rédaction conversationnelle n°2.....	158
2.1- Segmentation du corpus.....	159
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	159
2.2.1- Analyse qualitative.....	159
Phase1:Formulation orale du texte et écriture du brouillon	159
Phase 2 : Relecture du brouillon.....	167
2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative .....	175
2.2.2- Analyse quantitative :.....	178
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative .....	184
Rédaction conversationnelle n°3.....	186
2.1- Segmentation du corpus.....	186
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	187
2.2.1- Analyse qualitative.....	187
Phase1 : Ecriture du brouillon.....	187
Phase 2 : Ecriture au propre.....	212
2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative .....	213
2.2.2- Analyse quantitative .....	216
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative.....	223
Rédaction conversationnelle n°4.....	224
2.1- Segmentation du corpus.....	225
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	225
2.2.1- Analyse qualitative.....	225
Phase1 : Ecriture du brouillon.....	225
Phase 2 : Relecture du brouillon.....	237
2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative.....	239

2.2.2- Analyse quantitative .....	243
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative.....	250
Rédaction conversationnelle n°5.....	251
2.1- Segmentation du corpus.....	251
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	252
2.2.1- Analyse qualitative.....	252
Phase1 : Ecriture du brouillon .....	252
Phase 2 : Ecriture au propre.....	274
2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative .....	275
2.2.2- Analyse quantitative :.....	278
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative.....	284
Rédaction conversationnelle n°6.....	285
2.1- Segmentation de l'enregistrement.....	286
2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision.....	286
2.2.1- Analyse qualitative.....	286
Phase1 : Ecriture du brouillon.....	286
2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative.....	299
2.2.2- Analyse quantitative :.....	301
2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative.....	307
3- Synthèse des résultats de l'analyse.....	307
Conclusion .....	309
<b>Conclusion générale</b> .....	311
<b>Bibliographie</b> .....	319
<b>Résumé</b> .....	329
<b>ملخص</b> .....	330
<b>Abstract</b> .....	331
<b>Annexes ( volume 2)</b> .....	332
<b>Le corpus</b> .....	333



1- Rédaction conversationnelle n°1 .....	334
1.1- Transcription de l'enregistrement.....	334
1.2- Texte final.....	363
2- Rédaction conversationnelle n°2 .....	365
2.1- Transcription de l'enregistrement.....	365
2.2- Texte final.....	374
2.3- Brouillon.....	375
3- Rédaction conversationnelle n°3 .....	376
3.1- Transcription de l'enregistrement.....	376
3.2- Texte final.....	385
3.3- Brouillon.....	387
4- Rédaction conversationnelle n°4 .....	389
4.1- Transcription de l'enregistrement.....	389
4.2- Texte final.....	397
4.3- Brouillon.....	398
5- Rédaction conversationnelle n°5 .....	399
5.1- Transcription de l'enregistrement.....	399
5.2- Texte final.....	408
5.3- Brouillon.....	410
6- Rédaction conversationnelle n°6 .....	413
6.1- Transcription de l'enregistrement.....	413
6.2- Texte final.....	422
6.3- Brouillon.....	423

*« Hâtez-vous lentement ; et, sans perdre courage,  
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage :  
Polissez-le sans cesse et le repolissez ;  
Ajoutez quelques fois et souvent effacez. »*

(Boileau cité dans Groupe EVA, 1996 :10)

*« Seul Mozart écrit directement au propre ».*

*« Cette phrase attribuée à Salieri nous montre bien le caractère exceptionnel d'une production écrite (en l'occurrence musicale) qui serait achevée, correcte et irréprochable du "premier coup". Ainsi, tout scripteur qui écrit, engage une multitude de mécanismes qui lui permettent, petit à petit, de produire un texte dont il est satisfait. On parle volontiers de corrections successives destinées à améliorer progressivement l'état du texte. »*

(Contrôle et processus d'écriture ; université de fribourg  
[https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/.../controle\\_ecrit.html](https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/.../controle_ecrit.html))

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

La révision a longuement été considérée comme l'étape ultime de la rédaction et qui consiste à relire le texte écrit pour l'améliorer. Cette définition fait paraître la révision comme une activité facile à mettre en œuvre. Cependant, dans la littérature comme dans le discours des enseignants, plusieurs déclarations émanent au sujet de la révision: « les élèves / étudiants ne reviennent pas sur leurs textes ou, lorsqu'ils le font, soit ils ne détectent pas les problèmes, soit ils ne les traitent pas, soit enfin, les modifications qu'ils introduisent n'améliorent en rien le produit initial ». (M. Fayol, 1997 : 136,137) De ces constats pessimistes est né notre intérêt pour la révision. Il ne s'agit pas pour nous d'analyser les différentes erreurs ou maladresses au niveau des productions écrites, il ne s'agit pas non plus d'analyser les ratures au niveau du brouillon mais au contraire, d'accompagner pas à pas les diverses modifications que peut subir un texte dans les différentes étapes de la rédaction, dans le but de retracer l'histoire de ces modifications, et d'accéder aux opérations et aux stratégies mises en œuvre dans l'activité de révision.

Notre thèse cherche à répondre aux questions suivantes:

- Que font les étudiants quand-ils révisent leurs textes ? sont-ils capables de lui apporter des modifications de fond ou celles-ci concernent uniquement la surface ?
- Quelles sont les stratégies employées lors de la révision du texte ?
- Est-ce que les opérations de révision interviennent d'une façon équitable, ou certaines d'entre elles sont mises en œuvre plus massivement que d'autres ?
- La procédure de révision a-t-elle un impact sur la qualité de révision ?

Trois hypothèses fondamentales sont à la base de notre recherche :

- L'attention des étudiants est centrée sur la révision des éléments de surface que sur les éléments de fond.
- Les étudiants utilisent des opérations de révision mais qui diffèrent en nature et en fréquence.
- Les étudiants sont généralement incapables de détecter les erreurs au niveau du texte et même s'ils arrivent à le faire, ils sont incapables de trouver les corrections adéquates.

Notre recherche a une visée didactique mais de par notre objectif, il allait de soi de nous appuyer sur les apports de la psychologie cognitive dans le domaine de la production de textes et d'opter dans un premier temps pour le protocole verbal comme méthode d'analyse. Le choix de la psychologie cognitive revient au fait que cette discipline inscrit l'activité rédactionnelle dans le cadre d'un système cognitif de traitement de l'information et tente d'explicitier plus particulièrement les processus qui sous-tendent cette activité. ( M. Fayol, (dir.) , 2002 : 45) Pour ce faire, les psychologues ont recours au protocole verbal qui consiste « en une description par le sujet des activités dans lesquelles il est (ou pense être) engagé soit alors même qu'il réalise la tâche ( PV concomitants) soit après qu'il l'a réalisée ( PV différés) » (M. Fayol, 1997 : 47) Cependant, cette méthode a été remise en question quant à sa pertinence et sa validité. Les critiques qui lui étaient destinées se résument ainsi : d'abord, le scripteur ne serait pas en mesure de verbaliser toutes les activités cognitives puisque certaines d'entre elles échappent à la conscience et en conséquence, ne sont pas verbalisables. Ensuite, la gestion simultanée de deux activités, la rédaction et la verbalisation peut affecter négativement ou réduire la performance du scripteur et peut

également modifier le déroulement de la rédaction. Et enfin, des risques d'omission peuvent survenir dans le cas des protocoles différés. (ibid)

Pour ces raisons là, nous avons choisi une autre méthode, celle de la rédaction conversationnelle. En termes plus simples, la rédaction conversationnelle n'est qu'une activité d'écriture en collaboration. Elle permet d'observer la situation où se conjointent l'oral et l'écrit, plus précisément la situation où l'oral sert à produire l'écrit. Cette dernière « offre un point de vue privilégié sur le processus de production écrite et sur la mise en œuvre de la compétence plurielle, écrite et orale, du locuteur lettré ». (M-M de Gaulmyn et al. in R.Bouchard et al., 2001 : 9)

Ainsi, notre recherche consiste en l'étude de la révision dans la rédaction conversationnelle d'un point de vue psycholinguistique. Dans cette optique, plusieurs modèles de révision ont été proposés des plus simples aux plus complexes. A titre d'exemple, dans les modèles de Hayes et Flower (1980) et celui de modèle de Breiter et Scardamalia ( 1983), le scripteur procède à une évaluation entre le texte qu'il écrit réellement et le texte intentionnel c'est-à-dire le texte qu'il a mentalement planifié. Il essaye de réduire l'écart entre ces deux textes en effectuant les modifications nécessaires. La moitié des années 1980, a connu l'apparition d'autres modèles plus complexes dont le plus important est celui de Hayes et al. (1987). C'est un modèle original qui a fortement contribué au développement des recherches sur la révision. Ceci provient non seulement de la finesse de ses définitions mais plus particulièrement du statut accordé à la révision. Cette dernière apparait, pour la première fois, comme un processus autonome, étudié indépendamment de ses interactions des autres processus de la rédaction. Dans ce modèle la révision est considérée comme « une activité particulièrement stratégique et délibérée, que le rédacteur choisit ou non de mettre en œuvre en fonction de ses objectifs, de l'état d'avancement de son texte et des connaissances rédactionnelles dont il dispose ». ( Fayol, (dir.) ,

2002 : 55) Si un problème est détecté, le scripteur choisit alors l'une de ces deux stratégies : modifier le texte ou ne pas modifier le texte dans l'immédiat (ignorer le problème, le différer, rechercher des informations supplémentaires, définir un nouveau but). Par contre si le scripteur décide de modifier son texte, il peut alors réécrire complètement le texte ou bien le réviser. La réécriture du texte peut être mise œuvre par deux opérations différentes : produire une nouvelle version ou paraphraser l'ancienne. La révision quant à elle est mobilisée par d'autres opérations, à savoir, le remplacement, le déplacement, l'ajout, la suppression. (Heurley, 2006 : 21 ; Fayol, (dir.) ; 2002 : 55)

Cette définition précise de la révision nous a servi d'assise pour la définition des paramètres d'analyse de notre corpus. Ce dernier est constitué de six rédactions conversationnelles. Chacune d'elles est réalisée par deux étudiants de deuxième année de licence de français, à l'université de Jijel. Ces étudiants devaient rédiger en une heure et demie un texte argumentatif répondant à la consigne suivante : « Faut-il battre les enfants pour les éduquer ? Qu'en pensez-vous ? Les enregistrements que nous avons effectués au moyen d'un magnétophone et de téléphones portables comptent sept heures et demie de temps et la transcription du corpus compte au total 1289 tours de parole. Une fois le corpus est transcrit, il a fait l'objet d'une double analyse, qualitative et quantitative.

L'analyse qualitative est particulièrement descriptive. Elle permet une description minutieuse de la révision dans son déroulement en temps réel, et de décrire également son fonctionnement dans une démarche de résolution de problèmes. En termes plus simple, il s'agit à ce niveau de voir les choix stratégiques des scripteurs face à un problème détecté, la manière dont s'effectuent les transformations que subissent les différentes unités du texte et de préciser et l'emplacement et la localisation de chacune d'entre elles. La deuxième analyse quantitative est par contre de nature statistique. Elle nous permet de préciser la fréquence du recours aux différentes stratégies et aux

diverses opérations de révision, afin de préciser les stratégies et les opérations de révision les plus ou moins récurrentes, d'abord au niveau de toute la rédaction et ensuite au niveau de chacune de ses phases, à savoir, la phase de planification, de la composition du brouillon, de la relecture du brouillon, de la transcription de la version finale et enfin de la relecture finale du texte produit.

Notre thèse comportera deux parties : une partie théorique et une autre réservée à l'analyse de la révision. La première partie proposera des éclairages diversifiés sur les notions d'écriture et de révision. Pour cela, plusieurs axes seront avancés : nous commencerons d'abord par une définition de l'écriture selon le point de vue de la psychologie cognitive en insistant sur le caractère complexe de cette dernière et en présentant les différents processus qui la composent (planification, mise en texte et révision). Nous traiterons ensuite la notion de révision en nous basant sur un grand nombre d'études faites à ce sujet mais qui se situent toutes dans une perspective psycho cognitive. Nous essaierons alors de définir cette notion, d'établir son lien avec à la notion de réécriture et d'expliquer enfin son fonctionnement et ce, à travers l'étude des différentes opérations de révision, à savoir, l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement. Nous présenterons également les différentes stratégies déployées dans la révision des textes, et nous essaierons de cerner les obstacles à la révision et à la réécriture. Ensuite, nous établirons une comparaison entre la révision chez les experts et la révision chez les novices et nous expliquerons le mécanisme de la révision dans la rédaction collaborative. Dans cette partie, nous présenterons également des précisions théoriques sur deux concepts importants pour notre étude à savoir, la rédaction conversationnelle et l'argumentation.

La deuxième partie sera consacrée à l'étude de la révision à travers l'analyse de six rédactions conversationnelles d'un texte argumentatif, réalisée par six petits groupes d'étudiants, inscrits en deuxième année de licence de français à



l'université de Jijel. Chacun de ces groupes sera composé de deux étudiants. Notre choix de ce nombre réduit d'étudiants revient au fait que les recherches dans le domaine de la rédaction conversationnelle s'effectuent auprès de groupes restreints, pouvant se réduire à deux scripteurs seulement.

Nous terminerons notre étude par une conclusion générale, dans laquelle nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement à travers l'exposé des résultats auxquels notre étude a abouti.

**Première partie :**  
**Cadrage théorique**

## **Première partie : Cadrage théorique**

### **Introduction**

Dans cette première partie, nous essayons de synthétiser l'ensemble des connaissances développées sur les notions figurant dans l'intitulé de notre thèse, à savoir, « la révision », « les stratégies et les opérations de révision », « la rédaction » et « la rédaction conversationnelle ». Le concept d'argumentation sera également éclairci puisque notre corpus consiste en une rédaction collaborative d'un texte argumentatif.

Ainsi, nous avons organisé cette partie autour de trois chapitres principaux: Aperçu sur la psychologie cognitive, comprendre l'écriture, comprendre la révision.

Dans le premier chapitre nous essayons de comprendre ce qu'est la psychologie cognitive parce que cette discipline contribue à éclairer les mécanismes de la cognition et à définir les opérations ou les processus pour pouvoir effectuer une tâche cognitive. Le deuxième chapitre est consacré à la définition de la notion d'écriture d'un point de vue psycho-cognitif. Pour cela, trois modèles sont présentés : les modèles de Hayes et Flower de 1980 et de 1994 ainsi que le modèle de Hayes et al. de 1996. Dans ce même chapitre, deux concepts sont également définis à savoir la rédaction conversationnelle et l'argumentation. Le deuxième chapitre est consacré à l'approfondissement de la notion de révision de textes. Pour cela, plusieurs points sont successivement présentés : les différentes acceptions de la révision, les méthodes d'étude de la révision, les différents modèles qui décrivent la révision, les obstacles liés à la réécriture et à la révision des textes, les stratégies de rédaction et enfin, les stratégies et les opérations de révision.

## **Chapitre I : Aperçu sur la psychologie cognitive**

### **1- Essai de définition**

Depuis des siècles, l'homme n'a pas cessé de se poser certaines questions pour comprendre comment fonctionne son intelligence: comment on s'y prend pour résoudre un problème ? Quel est le lien entre ce problème et les autres problèmes qu'on peut rencontrer quotidiennement ? Quelles sont les opérations mentales mobilisées pour résoudre tel ou tel problème ? Sont-elles les mêmes ou sont-elles différentes ?

La psychologie cognitive est justement venue pour apporter des éléments de réponse à ces questions. Elle s'est assignée comme objectif, l'étude de la pensée ou de la cognition. Patrick Lemaire (1999 : 14) donne une définition précise de cette discipline : « la psychologie cognitive est la sous-discipline de la psychologie qui se focalise sur la cognition. Le terme « cognition » est un terme nouveau synonyme d' « intelligence », de « pensée ». Les psychologues cognitivistes étudient donc l'intelligence, ou comment on fait pour penser. La cognition est cette faculté mobilisée dans de nombreuses activités, comme la perception ( des objets, des formes, des couleurs...), les sensations ( gustatives, olfactives,...), les actions, la mémorisation et le rappel d'informations, la résolution de problèmes, ( le raisonnement inductif et déductif), la prise de décision et le jugement, la compréhension et la production du langage, etc ». Les psychologues cognitivistes sont ainsi, soucieux de découvrir et d'étudier les opérations ou les processus pour pouvoir effectuer une tâche cognitive. Pour cela, ils s'accordent sur quelques postulats :

- « Le système cognitif est un système de traitement de l'information actif et non passif.

- L'information est traitée par une suite de processus cognitifs (encodage, stockage, récupération)
- Chaque processus cognitif prend du temps pour traiter l'information.
- Le système cognitif constitue une architecture cognitive dans laquelle il existe plusieurs composants généraux de la cognition humaine. Chacun de ces composants met en œuvre des processus cognitifs spécifique. » ( P. Lemaire, 1999 : 42)

## 2- L'architecture cognitive

Comme nous l'avons présenté un peu plus haut, la psychologie cognitive s'assigne comme objectif l'étude de l'intelligence ou de la pensée. Il ne s'agit pas pour les psychologues cognitivistes d'analyser la cognition en termes d'événements neuronaux mais en termes d'événements mentaux ou de processus. De ce fait, l'analyse de la cognition se fait à un niveau abstrait. Par ailleurs, la cognition humaine, est analysée dans le cadre du traitement de l'information. Par conséquent, le système cognitif est présenté comme un système de traitement de l'information, englobant plusieurs composantes. Atkinson et Schiffrin ont proposé en 1969 une architecture du système cognitif et décrit la circulation de l'information depuis son entrée dans ce système cognitif jusqu'à sa sortie. (P. Lemaire, 1999 : 42-45)

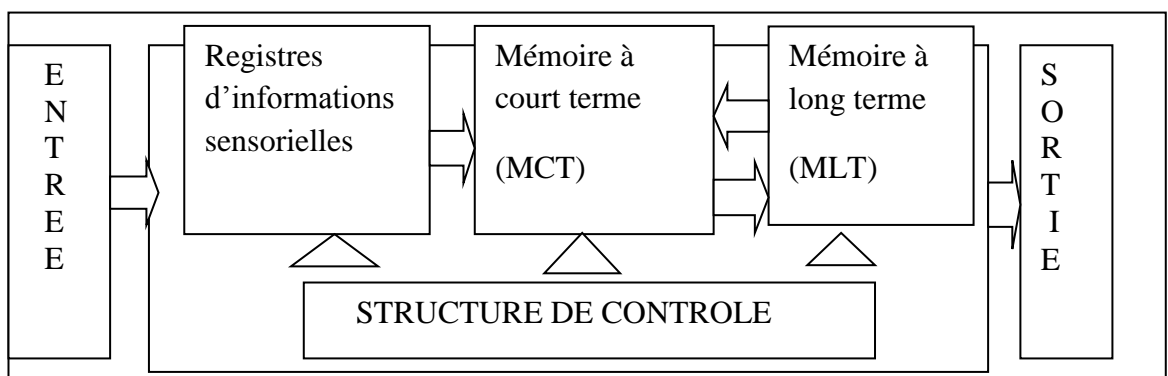


Figure 1. Architecture cognitive proposé par Atkinson et Shiffrin ( 1969)

Dans ce modèle, le système cognitif est présenté sous forme de quatre registres de traitements de l'information : le registre d'informations sensorielles, la mémoire à court terme (MTC), la mémoire à long terme (MLT) et la structure de contrôle.

- Le registre d'informations sensorielles: lorsque l'information entre dans le système cognitif, elle est stockée pendant une très courte durée.
- La mémoire à court terme (MTC) : après avoir traversé le registre d'information sensorielle, l'information atteint la mémoire à court terme où elle sera stockée pendant trente secondes à peu près. Par la suite, elle est soit traitée, soit oubliée.
- mémoire à long terme (MLT) : une fois arrivée à la mémoire à long terme, l'information est soit stockée, soit effacée.
- la structure de contrôle : cette structure contrôle la circulation et le traitement de l'information dans les différents registres du système cognitif. ( P. Lemaire, 1999 : 42)

Ce modèle proposé par Atkinson et Schiffrin a le mérite d'être général. Il n'a pas été conçu pour présenter le traitement d'une seule activité cognitive. Il peut être en revanche, appliqué à la plupart des activités cognitives, lesquelles mettent en œuvre la mémoire à court terme, la mémoire à long terme et la structure de contrôle. (Ibid) Dans cette perspective, l'apprentissage des langues a été défini comme un processus, un ensemble d'opérations qui se déroulent dans les cerveaux des apprenants. L'apprenant perçoit d'abord les informations qui lui sont présentées et les sélectionne, ensuite il les traite au niveau de la mémoire à court terme pour enfin les stocker dans la mémoire à long terme, d'où elles peuvent être, en cas de besoin, récupérées pour être utilisées. Cette conception de l'apprentissage a fortement influencé la réflexion dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Elle a fait prendre

conscience que l'apprenant participe non seulement à son propre apprentissage mais en est l'acteur principal. (I. Onursal Ayirir, 2011 : 46)

### **3- Résolution de problèmes et apprentissage**

La résolution de problèmes est devenue une référence incontournable dans le domaine de l'apprentissage. En effet au cours de tout apprentissage, l'apprenant se trouve confronté à un certain nombre de problèmes qu'il importe de résoudre. L. D'Hainaut définit la résolution de problèmes comme « une activité qui exige généralement l'exercice de plusieurs opérations élémentaires combinées et elle recouvre des domaines variés », « c'est une activité cognitive qui consiste à fournir un produit à partir d'un objet ou d'une situation lorsqu'une des conditions suivantes est réalisée :

- L'objet ou la situation et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement (lors de l'apprentissage).
- L'obtention du produit exige l'application d'une combinaison non apprise de principes appris ou non appris.
- Le produit et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement. » (L. d'Hainaut cité dans J-F. Halté, 1992 : 82)

Pour expliquer cette notion de résolution de problèmes J-F. Halté ( 1992 : 83, 84) donne l'exemple du travail cognitif qu'accomplit un enfant de deux à trois ans, pour produire un énoncé, tout en étant dépourvu des moyens linguistiques pour le faire. Cet enfant qui énonce avec hésitation: « Tu peux me tiender la main ? » ne connaît pas l'infinitif du verbe tenir, il va donc sur la base de ses connaissances antérieures former cet infinitif : si « chante » donne « chanter », « tiens » donne à son tours « tiender ». Cet enfant explique J-F. Halté se trouvant dans une situation de résolution de problèmes réalise un double apprentissage : il découvre un mot et enrichit par conséquent son lexique ; il

construit un principe qu'il pourra réutiliser dans d'autres situations pareilles. Ces situations ne constitueront pas désormais des problèmes et il pourra les traiter au moyen d'une simple application. « Le puissant intérêt didactique de la résolution de problèmes (...) est qu'elle crée des obligations d'apprendre : on ne peut résoudre sans inventer du nouveau, sans passer des activités sur le connu à des activités sur l'inconnu » (L. d'Hainaut cité dans J-F. Halté, 1992 : 85)

Dans les chapitres qui suivent, nous allons présenter les apports de la psychologie cognitive dans le domaine de la production de textes.

## **Chapitre II : Comprendre l'écriture**

### **1- L'écriture : une activité complexe**

Ecrire ce n'est pas combiner des matériaux linguistiques progressivement acquis dans une démarche du plus simple au plus complexe ( le mot, la phrase, le paragraphe, le texte). C'est produire un discours cohérent qui répond à des contraintes formelles spécifiques liées à une situation de communication dont les enjeux sont bien identifiés. ( J. Cuq et I. Gruca, 2005 : 184 ; G. Debanc et al., 84 : 8)

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la rédaction de textes est définie comme une activité mentale, complexe qui s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes. (Sylvie Plane et J. David, 1996 :44) La complexité de la production de texte revient au fait qu'elle nécessite la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux. Les connaissances langagières sont d'ordre référentiel (informations relatives au thème du texte, linguistique (connaissances syntaxiques, orthographiques, etc.) et pragmatique ( adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, au destinataire et au contexte). En ce qui concerne les processus mobilisés dans cette activité, ces derniers permettent de définir et de préciser le contenu du



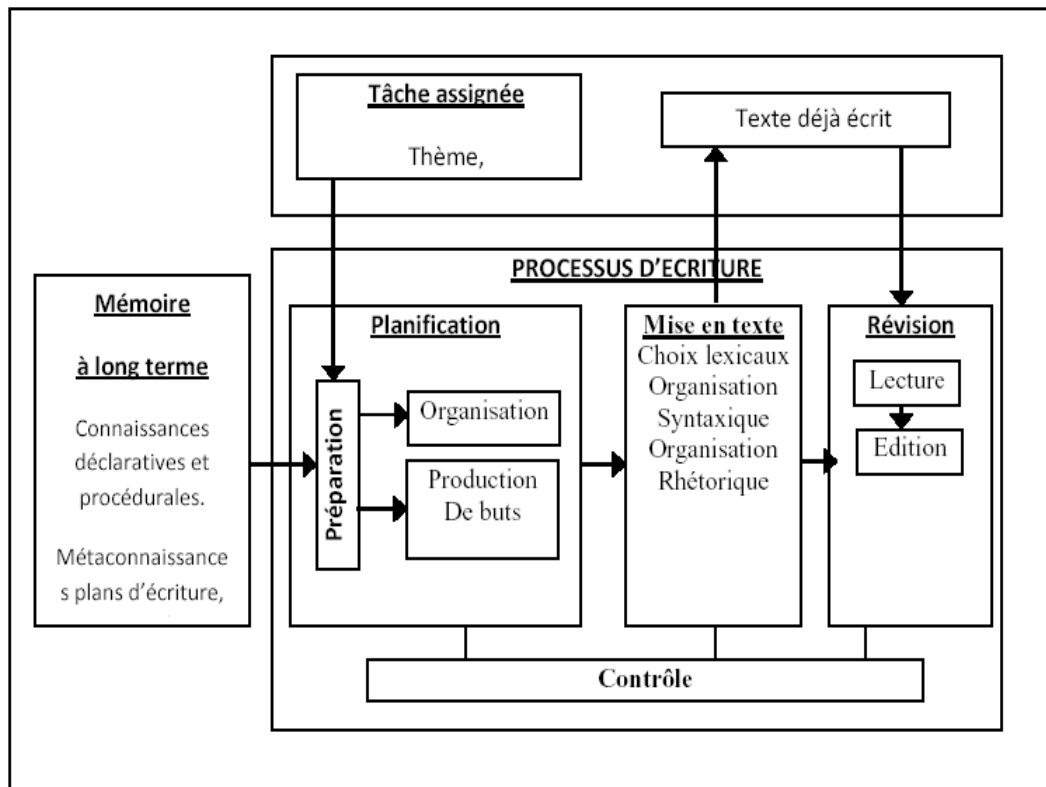
texte à produire grâce à des opérations de récupération et de sélection des informations, de choisir les formes linguistiques comme le lexique adéquat, la syntaxe pour traduire les idées et les transcrire, et de mettre également en œuvre des opérations de relecture et de correction. Mais ceci s'avère très difficile puisque l'écriture est une activité, dans la plus part du temps, monogérée, qui s'effectue loin de toute interaction avec le destinataire. Aussi, l'absence du destinataire oblige le rédacteur, dans beaucoup de cas, de se représenter un destinataire virtuel, avec des caractéristiques quant à ce qu'il faut adapter pour s'adresser à lui. ( M.Fayol, (dir.), 2002 : 46)

Afin de définir et d'étudier les différentes composantes qui sous-tendent l'activité de scripturale, les psychologues cognitivistes ont recours à des modélisations à travers l'analyse en temps réel des protocoles verbaux. (Ibid) Un protocole verbale est « l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit ». Ces « pensées à haute voix » sont retranscrites, segmentées et classées ». (Sylvie Plane et J.David, 1996 :44)

Les modèles proposés découpent l'activité scripturale en deux composantes principales : l'environnement physique et l'environnement mental du scripteur. Le premier concerne par exemple la consigne, les aides potentielles, les dictionnaires, etc., alors que le second concerne d'une part les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme et d'autre part, les processus mis en œuvre pour le traitement de ces connaissances. (L.Chankoy, D.Alamargot in M.Fayol, (dir.), 2002 : 47) Et malgré leurs insuffisances, ces modèles ont permis de formuler des hypothèses dans les champs de recherche suivants : le fonctionnement du scripteur adulte, la comparaison entre les experts et les novices et la didactique de la production écrite. ( C. Garcia-Debanc et M. Fayol, 2002 : 39)

## 1.1- Le modèle de Hayes et Flower (1980)

C'est le premier modèle, le modèle le plus connu et c'est aussi le modèle qui a donné naissance à plusieurs autres modèles. ( C.Garcia-Debanc et M.Fayol, 2002 : 39 ; L.Heurly et M.Fayol in J-Y. Boyer et al., 1995 : 20)



**Figure 1.** Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle était novateur dans le domaine de la recherche sur l'activité d'écriture. Il a en effet, marqué l'abandon du modèle linéaire hérité de la tradition rhétorique : planification, rédaction et révision. (M.Fayol, L.Heurly in J-Y. Boyer et al., 1995 : 20) Ce modèle avait comme objectifs d'identifier les processus rédactionnels, d'identifier les sources de difficultés que peut

rencontrer le scripteur afin d'envisager l'amélioration des productions écrites.  
( C.Garcia-Debanc et M.Fayol, 2002 : 40)

Il rend compte des processus mentaux mis en œuvre, dans l'activité d'écrire, en insistant sur le caractère récursif de ceux-ci. Il distingue trois composantes : l'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme et les processus de production.

*L'environnement de la tâche* comporte tout ce qui est extérieur au scripteur et influence l'écriture, y compris les consignes rédactionnelles et le texte déjà produit. *La mémoire à long terme* du scripteur regroupe toutes les connaissances référentielles, linguistiques et rhétoriques qui seront actualisées lors du processus d'écriture. *Le processus général de production* comprend trois processus importants gérés par une instance de contrôle: planification, mise en texte et révision. (J-P. Cuq, I. Gruca, 2003 : 179) Le processus de planification comprend trois sous-processus permettant : la récupération des idées depuis la mémoire à long terme ou l'environnement, leur organisation en un plan d'écriture et la définition de buts et sous buts permettant l'ajustement du texte aux objectifs de production. ( L.Chanquoy, D.Alamargot in M.Fayol, (dir.), 2002 : 47)

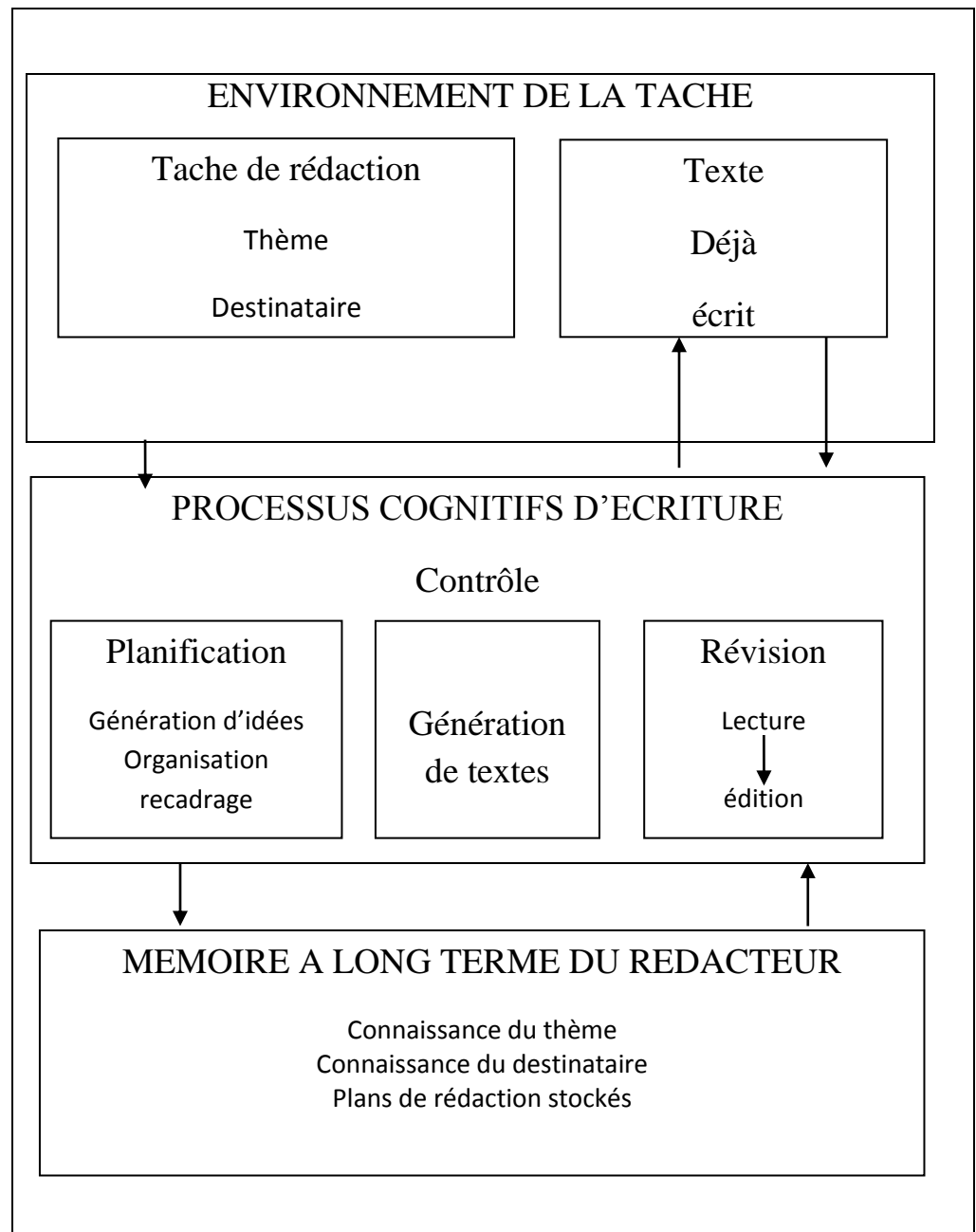
Le processus de mise en texte permet de traduire linguistiquement les idées récupérées lors de la planification. Cette traduction s'opère selon les contraintes de la langue (choix lexicaux, syntaxe, cohérence, cohésion...) et s'accompagne d'une importante augmentation du volume. En d'autres termes, la mise en texte désigne tout ce qui a trait à l'écriture proprement dite. (J-P. Cuq, I. Gruca, 2003 : 179) Le processus de révision consiste en un retour sur le texte déjà écrit ou en cours d'élaboration. (L.Chanquoy, D.Alamargot in M.Fayol, (dir.), 2002 :48) Il se subdivise en deux sous-processus : la lecture et la correction. La lecture vise à détecter les erreurs et évaluer la conformité du texte aux buts fixés pendant la planification. La correction est « formalisée comme un système complexe de

règles de production, mis en œuvre pour corriger les problèmes rencontrés ». (L. Chanquoy, D. Alamargot in M.Fayol, (dir.), 2002 : 48).

## **1.2- Le modèle révisé de Hayes et Flower ( 1994)**

Le modèle de 1994 est une tentative d'amélioration et de clarification du modèle précédent de 1980. Ce modèle s'articule autour de trois composantes principales à savoir, l'environnement de la tâche, les processus cognitifs d'écriture et la mémoire à long terme du rédacteur. L'environnement de la tâche concerne tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent l'activité de rédaction. Il intègre des facteurs sociaux comme par exemple les consignes de rédaction de l'enseignant et le texte déjà écrit. Les processus cognitifs d'écriture concernent la planification qui consiste à définir le contenu du texte et la manière de l'écrire, la traduction appelée aussi génération de texte qui consiste à transformer les plans en textes rédigés et en fin, la révision dont l'objectif est d'améliorer le texte produit. La troisième composante c'est-à-dire la mémoire à long terme du rédacteur, concerne les connaissances relatives au thème, au destinataire et au genre du texte à produire. ( J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 53)

Les modifications apportées par ce modèle concernent par exemple, le format des boîtes pour que le lecteur accorde une valeur égale aux différents processus d'écriture. Le moniteur de contrôle, dans le modèle de 1980, apparaissait dans une boîte parallèle aux trois boîtes du processus d'écriture. La relation du moniteur à chacune des boîtes du processus était représentée par des lignes non orientées qui le reliait ainsi aux boîtes du processus. Dans le modèle de 1994, le moniteur apparaît dans une boîte qui identifie les sous-processus d'écriture. ( J-R. Hayes in J-Y. Boyer et al., 1995 : 54)



**Figure 2.** Modèle révisé de Hayes et Flower ( 1994)

Il importe de noter que dans ce modèle de 1980, la description des processus reste sommaire et aucune référence n'est faite au rôle des éléments individuels. Hayes (1996) a lui-même élaboré un autre modèle dont l'intérêt est essentiellement la prise en compte de l'individu, de façon plus détaillée et le rôle de la mémoire de travail.

### **1.3- Le modèle de Hayes et Flower ( 1996)**

A propos de ce modèle, J-R. Hayes déclare : « dans ce nouveau modèle, je rassemble cognition, affect et mémoire en tant que caractéristiques de l'individu. J'envisage les environnements social et physique comme appartenant à l'environnement de la tâche. Ainsi, le nouveau modèle s'apparenterait plus à un modèle individu-environnemental qu'à un modèle socio-cognitif ». ( J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 55)

Ce modèle de Hayes (1996) comporte deux composantes majeurs: l'environnement de la tâche et l'individu. L'environnement de la tâche englobe des facteurs extérieurs au scripteur et susceptibles d'influencer l'activité d'écriture. Il intègre l'environnement social et l'environnement physique. L'environnement social comprend le destinataire, d'autres textes que le rédacteur peut lire pendant la rédaction et éventuellement les collaborateurs. L'environnement physique inclut le texte produit jusque là et le médium utilisé comme le traitement de textes. ( ibid) L'individu intègre quatre éléments engagés dans la production : processus cognitifs, motivation, mémoire de travail et mémoire à long terme.

La mémoire de travail : le modèle de 1980 n'a pas attribué à la mémoire de travail un grand intérêt. Ce modèle par contre lui a accordé une position centrale, puisque tous les autres processus convergent vers elle. ( L.Chanquoy, D.Alamargot, in Fayol, (dir.), 2002 : 59). Ceci n'est que le reflet du rôle primordial que joue la mémoire de travail dans la rédaction des textes. (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 62) Pour décrire son rôle, J-R. Hayes s'appuie sur le modèle de Baddeley (1986) dans lequel, la mémoire de travail est définie comme « une ressource limitée qui est utilisée à la fois pour stocker des informations et pour soutenir des traitements cognitifs ». ( J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 62)

La mémoire de travail inclut deux mémoires spécialisées à savoir la mémoire phonologique et la mémoire sémantique, en plus d'un bloc-notes visuo-spatial. Le rôle de la mémoire phonologique est de stocker l'information codée phonologiquement. J-R. Hayes emprunte la définition de Badelley ( 1986) selon laquelle la mémoire phonologique ressemble à une voix intérieure qui répète sans cesse l'information à retenir. Le rôle du bloc-notes visuo-spatial est d'emmagasiner l'information codée visuellement ou spatialement. (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 62, 63)

La motivation constitue l'élément le plus nouveau dans ce modèle. Selon Hayes (1998), « le rôle de la motivation est manifeste non seulement dans des réponses relativement courtes à des buts immédiats, mais aussi dans des prédispositions à long terme dans différents types d'activités ». (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 65) Pour expliquer ce rôle, J-R. Hayes présente les résultats d'une recherche menée par Dweck (1986) : « les croyances individuelles concernant les raisons d'une performance réussie constituent une source de prédispositions durables ». ( ibid) Dweck a comparé deux catégories d'élèves : ceux qui croient que la réussite dépend d'une intelligence innée à l'être humain et ceux qui pensent que la réussite dépend d'habiletés qui peuvent être acquises. Face à l'échec, le premier groupe a adopté une attitude négative. Il a tendance à éviter toutes les situations où il pouvait échouer. Tandis que le deuxième groupe a demandé de l'aide et a fait des efforts pour réussir. J-R. Hayes conclut que si les élèves pensent que l'écriture est un don et ne peut pas être apprise, ils peuvent adopter « une attitude négative durable pour éviter d'écrire ». (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 65) Dans ce même ordre d'idées, L. Kadi (2004 : 40) signale que la motivation a un impact notable sur l'activité rédactionnelle grâce à un mécanisme « coût bénéfice ». Ceci signifie que « plus le problème d'écriture est difficile, plus le sujet organise des stratégies (planification renforcée) et meilleurs sont les résultats ».

Les processus cognitifs se distinguent en trois composants :

La réflexion « est une activité qui fonctionne sur des représentations internes pour produire d'autres représentations internes. Les processus cognitifs qui mettent en œuvre la réflexion incluent la résolution de problème, la prise de décision et la production d'inférences». (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 71) La réflexion correspond à la planification dans l'ancien modèle.

La production de texte utilise les représentations internes et produit une sortie écrite. Elle correspond à la mise en texte dans l'ancien modèle.

L'interprétation du texte crée des représentations internes à partir des entrées linguistiques et graphiques. Elle correspond au processus de révision dans l'ancien modèle.

La mémoire à long terme, stocke plusieurs types de connaissances qui influent dans la rédaction :

Les schémas de tâche réfèrent à des connaissances métacognitives sur la manière d'effectuer une tâche particulière. Ils englobent des informations sur les buts de la tâche et la façon de les atteindre.

Les connaissances du thème.

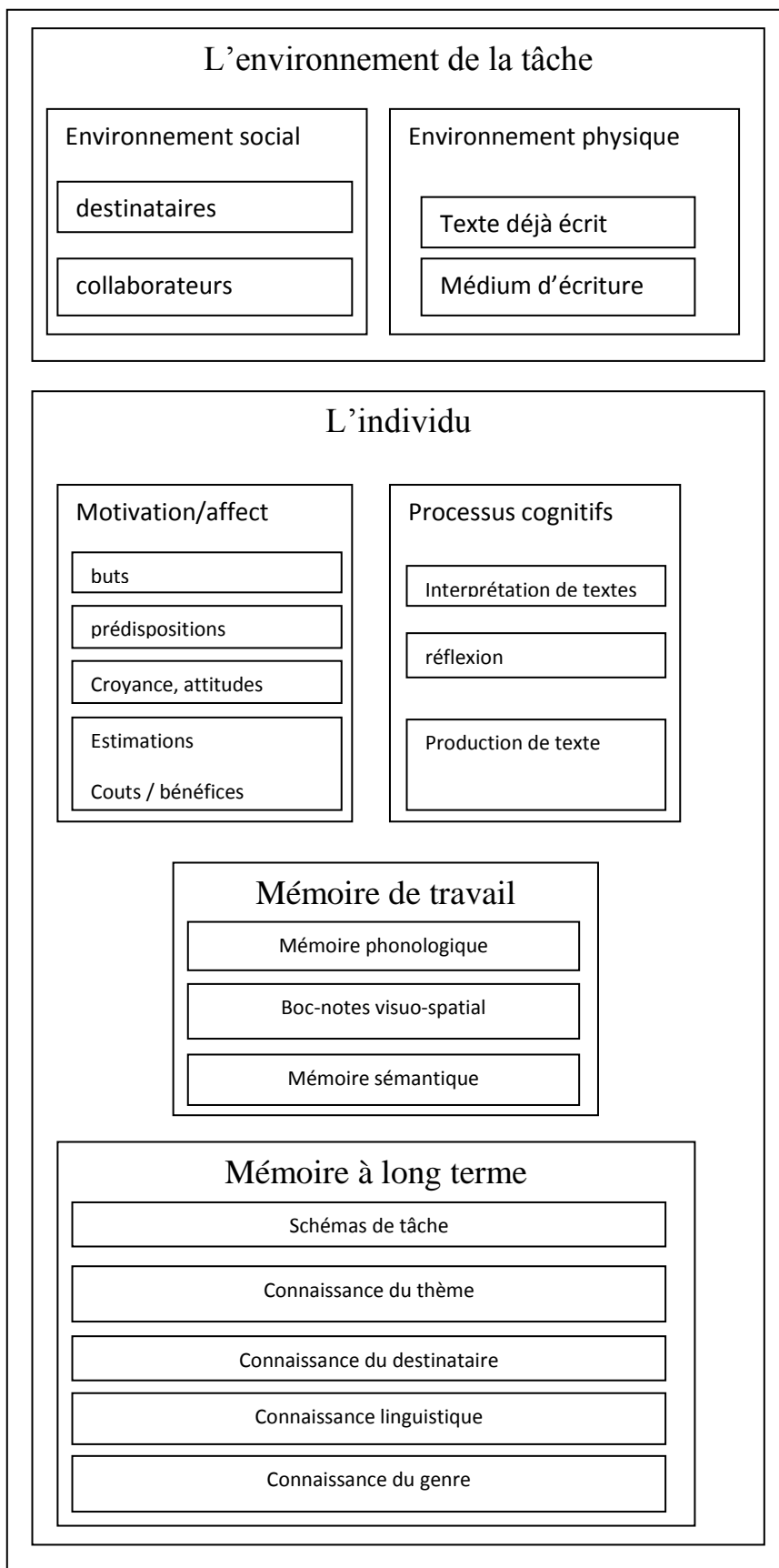
Les connaissances du destinataire qui permettent au scripteur d'ajuster sa production.

Les connaissances linguistiques concernent les règles de grammaire, l'orthographe, la syntaxe.

Les connaissances du genre renvoient aux schémas textuels. ( Baddeley 1986, cité dans (<file:///D:/doc net/INTERVENTION DE LA METACOGNITION EN PRODUCTION>)).



En comparant ce nouveau modèle avec l'ancien, J-R. Hayes dégage quatre différences fondamentales : le rôle central de mémoire de travail dans l'activité de rédaction, l'intégration des représentations visuo-spatiales et linguistiques (les graphiques, les tableaux ou les images que peuvent comporter certains textes sont essentiels pour que le message véhiculé par le texte soit compris), l'emplacement significatif de la motivation et enfin la modification de la composante des processus cognitifs : la planification a été intégrée dans un processus plus général qui est la réflexion et la traduction a été incluse, elle aussi, dans un processus plus général ; la production de textes. (J-R. Hayes in A. Piolat et E. Pélissier, (dir.), 1998 : 55, 57)



**Figure 3.** Le modèle de Hayes et Flower ( 1996)

## 2- La rédaction conversationnelle

La rédaction conversationnelle peut être définie comme une situation d'écriture mettant en évidence les différents processus. (M-M de Gaulmyn et al., in R.Bouchard et al., 2001 : 9). Le mot « processus » désigne « une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps, ces processus exploitent des connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du scripteur. De cette définition ressortent deux termes clés : états internes et traitements d'informations. En effet la notion d'état interne signifie que l'analyse du processus rédactionnel vise des opérations cognitives impliquant le traitement et la transformation d'information ». (Piolat et Roussey (1992) cités dans J.Nwosu J, 2005 : 10)

En termes plus simples, la rédaction conversationnelle n'est qu'une activité d'écriture en collaboration. Elle permet d'observer la situation où se conjointent l'oral et l'écrit, plus précisément la situation où l'oral sert à produire l'écrit. Cette dernière « offre un point de vue privilégié sur le processus de production écrite et sur la mise en œuvre de la compétence plurielle, écrite et orale, du locuteur lettré ». (M-M de Gaulmyn et al. in R.Bouchard et al., 2001 : 9)

La rédaction conversationnelle est, dès 1991, au centre d'intérêt de l'équipe Gric 2 « interaction, acquisition, apprentissage » des langues. Cette équipe appartient à un laboratoire de science du langage de l'université de Lyon II. Elle a une orientation didactique et s'intéresse l'étude des interactions liées directement et indirectement à l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'intérêt pour la rédaction conversationnelle, nous précise de Gaulmyn revient au fait que les situations oralo- graphiques sont méconnues. En effet, l'analyse des textes écrits a toujours été disjointe de celle du langage parlé et également a toujours porté sur l'étude des produits finis de l'écriture et non sur les processus de leur production. Alors que les situations de rédactions conversationnelles

sont des situations ordinaires, comme par exemple les activités à caractère professionnel surtout avec l'insertion des systèmes coopératifs associés à des réseaux hauts débits dans les différentes organisations. (M-M de Gaulmyn in R.Bouchard et al., 2001 : 31-34)

A. Moulin, J. Vacheron-Revel, J-M. Besse signalent à ce sujet que l'utilisation des collecticiels comme les visioconférences ou les éditeurs partagés favorisent la réalisation de projets au niveau international. Ils expliquent que « plusieurs groupes géographiquement distants peuvent ainsi réaliser des travaux de télé-écriture collaborative sans se soucier ni de l'espace ni du temps (...). Ce type de médiatisation technologique peut prendre plusieurs formes : elle peut être visuelle ou textuelle et elle permet une communication en temps réel dite synchrone (visioconférence avec partage d'application) ou une communication différée dite asynchrone (courrier électronique, forum ...) ». ( A. Moulin et al., in R.Bouchard et al., 2001 : 248)

### **3- La rédaction d'une argumentation**

Les études faites au sujet de l'argumentation sont abondantes et ne se réduisent pas au domaine linguistique. Différents chercheurs : philosophes, juristes, sociologues, se sont intéressés à l'argumentation en essayant de présenter des modélisations générales du raisonnement naturel, et ce en s'appuyant sur l'analyse des textes écrits monogérés. Rares sont les études qui se sont intéressées à des productions discursives polygérées, sachant que l'argumentation est, par nature, dialogique. (C. Garia-Debanc: 1996: 3) Dans ce qui suit, nous essayons d'apporter des éléments de réponse à quelques questions : qu'est-ce-que l'argumentation ? Existe-il une différence entre l'argumentation orale et le discours argumentatif monogéré écrit ? Comment l'argumentation est-elle étudiée dans une perspective didactique ?

### 3.1- Quelques définitions

En se basant sur les résultats des différents travaux de Plantin (1990), de Toulmin (1958), de Ducrot (1980 ) menés sur l'argumentation, en Europe et aux Etats-Unis, C. Garcia-Debanc a pu rassembler des définitions différentes de l'argumentation.

L'argumentation est traditionnellement considérée comme un fait de discours ou un fait de langue et désigne dès lors, l'opération par laquelle un énonciateur cherche à transformer par des moyens linguistiques le système de croyances et de représentations de son interlocuteur . C.Plantin qualifie cette définition de « très lâche » car l'exercice de l'argumentation est pratiqué dans les différents domaines qui recourent à des études comparatives et contradictoires. A titre d'exemple, le domaine culturel, économique social ou politique. L'argumentation consiste alors en « la mise en œuvre d'un raisonnement discursif procédant à des opérations de distinction, d'opposition ou de classement de valeurs ». ( C.Plantin cité in C. Garcia-Debanc, 1996 : 4)

D'un point de vue technique, de Toulmin (1958) a présenté un schéma argumentatif de base, dans lequel « deux énoncés sont mis en relation référentielle et reçoivent leur interprétation l'un par rapport à l'autre ». (S. Toulmin cité in C. Garcia-Debanc, 1996 : 4)

Pour Ducrot (1980), l'argumentation est perçue comme « l'opération linguistique par laquelle un énonciateur avance un énoncé-argument dont la structure linguistique oriente le destinataire vers certains enchainements ». (O. Ducrot, cité in C. Garcia-Debanc, 1996 : 4) Par ailleurs, saisir la signification d'une phrase, surtout si elle comporte des articulateurs logique comme « mais », « même », « eh bien » consiste à « décrire la phrase comme donnant à celui qui interprète l'énoncé l'instruction de chercher, étant donné la situation du discours, la conclusion visée par le locuteur ». (Ibid)

En appréhendant le texte comme une structure composée de séquences, Adam définit la séquence argumentative, comme visant à « intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé « conclusion » appuyé, selon des modalités diverses, sur une autre (argument / donné / raisons ) ». (J-M Adam, 1997 :104) A noter, les notions de conclusion et de donnée renvoient l'une à l'autre dans la mesure où un énoncé isolé n'est pas a priori conclusion ou argument-donnée. Il s'agit en d'autres termes d'une mise en relation de données avec une conclusion.

Démontrant ou réfutant une thèse, les propositions de la séquence argumentative comme l'affirme Adam (1997 : 115), peuvent s'enchaîner selon deux ordres différents : un ordre progressif selon lequel l'énoncé linguistique est parallèle au mouvement du raisonnement. Cet ordre peut être représenté par le schéma suivant : Données →[inférence] →conclusion

[ P →      Donc →      q ]

Un ordre régressif selon lequel la linéarité de l'énoncé linguistique est l'inverse du mouvement. Cet ordre peut être représenté par le schéma suivant :

Conclusion ←[inférence] ←données

[ P ←      car ←      q ]

Tandis que l'ordre progressif vise à conclure, l'ordre régressif est plutôt celui de la preuve et des explications.

Contrairement à Adam, Bouchard (1996 : 91-93) affirme que le discours argumentatif « ne constitue pas a priori un type spécifique, se fondant sur une superstructure, une configuration spécifique ». Pour lui, les types généraux s'opposent aux genres spécifiques.

### **3.2- La différence entre l'argumentation orale et le discours argumentatif écrit**

Dans son étude portée particulièrement sur la capacité d'adultes non natifs à produire des discours argumentatifs en français, Robert Bouchard (1996 : 91-93), établit une distinction entre l'argumentation orale et le discours argumentatif écrit et aboutit aux résultats suivants : l'existence d'un écart entre « le matériel d'orientation argumentative » utilisé dans l'argumentation orale et celui utilisé dans l'argumentation écrite. C'est le cas par exemple des connecteurs logiques qui sont fréquents et variés à l'oral alors qu'ils sont, à l'écrit rares et monotones. Ceci revient, selon Bouchard au fait que l'argumentation à l'écrit est « construite » alors que l'argumentation orale est « spontanée ». Ceci dit qu'argumenter à l'écrit correspond à un projet réfléchi dont l'objectif est de conduire le lecteur à la conclusion désirée. Par contre, à l'oral, il n'y a pas cette intention puisque le locuteur « se retrouve en train d'argumenter a posteriori alors qu'il était en train d'accomplir intentionnellement une autre activité illocutoire ». (ibid) Cette situation a lieu lorsque l'acte illocutoire primaire du locuteur n'est pas satisfait, c'est-à-dire lorsqu'il y a une divergence entre l'opinion du locuteur et de son interlocuteur. A noter, les moments consacrés à l'argumentation sont brefs par rapport à l'ensemble de l'interaction verbale et ils prennent fin dès que l'action illocutoire est satisfaite. Les interactants peuvent même ne pas s'en rendre compte. A l'écrit, du fait que le rédacteur et le lecteur ne partagent généralement la situation spatio-temporelle, le rédacteur ne peut pas, comme à l'oral, vérifier immédiatement le rapport entre l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire.

## **Chapitre III : Comprendre la révision**

### **1. Définition de la révision des textes du point de vue de la psychologie cognitive**

Dans son article de synthèse, Heurley (2006 :10) signale que depuis la publication du modèle de Hayes et Flower en 1980, où l'écriture est définie en termes de trois processus récursifs (la planification, la mise en mot et la révision), la révision des textes a constitué un domaine de recherche à part entière dans le domaine de la psychologie cognitive. Plusieurs modèles ont été alors élaborés. Cependant, ils ne se sont pas accordés quant à la définition du terme « révision ». En effet, l'acception accordée à la révision des textes diffère d'un chercheur à un autre voire chez un même chercheur.

Il existe trois conceptions différentes de la révision :

- la révision comme modification effective apportée à un texte.
- la révision comme sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit.
- la révision comme composante du contrôle de la production écrite.

#### **1.1- La révision comme modification effective apportée à un texte**

Pour certains chercheurs comme Breiter et Scardamalia (1983), Mutsuhashi (1987), le terme de révision désigne le retour sur le texte déjà écrit et l'apport d'une modification. (Heurley, 2006 : 12) Breiter et Scardamalia ont proposé une procédure de révision composée de trois étapes essentielles : comparer, diagnostiquer et opérer. Dans la première étape, le scripteur établit une comparaison entre le texte produit et l'image virtuelle du texte à produire. Cette opération permet ensuite de cerner l'origine des éventuelles différences et conduit enfin aux modifications nécessaires. ( D. Alamargot et L.Chankoy in



M.Fayol, (dir.), 2002 :54) Mais ces deux chercheurs refusent de qualifier cette procédure de modèle parce que la révision renvoie aux différentes modifications apportées au texte alors que leur modèle appelé CDO, peut ne pas déboucher sur la modification du texte. (Heurley, 2006 :12) Pour cette raison, plusieurs chercheurs comme Fayol et Gambert (1997) ; Hayes, Flower, Carey, Stratman (1987), en se basant sur des études descriptives étayées par les analyses de protocoles verbaux et de la distribution des phases d'interruption, ont jugé nécessaire de faire la distinction entre le retour sur le texte et les modifications qui lui sont apportées. (Fayol, 1997 : 130) Cette distinction repose sur le fait que les modifications sont assez rares et varient en nature et en fréquence d'un sujet à un autre, voire chez le même sujet, d'un moment à un autre. Les retours sur le texte déjà produit s'avèrent systématiques et ne varient pas quelque soit l'âge et / ou le niveau d'expertise du scripteur. (Grave (1975), cité dans Fayol, 1997 : 130) Fayol précise que ces retours ont lieu au cours de la production de texte et portent sur le mot précédent ou la phrase en cours de production. Par ailleurs, les retours les plus rares se situent en fin de texte. Elle ajoute que ces retours ne sont pas toujours utilisés de manière efficace car le scripteur peut ne pas détecter les erreurs et même s'il parvient à le faire, il ne les modifie pas. (Fayol, 1997 : 131) Dans ce même ordre d'idées, Mutsuhashi (1987) présente la révision comme un comportement opérationnel. Il signale qu' « une révision est un épisode au cours duquel le scripteur interrompt le mouvement de progression de son stylo vers l'avant et effectue une modification dans le texte préalablement écrit». (Mutsuhashi, cité dans Heurley, 2006 :12)

## **1.2- la révision comme sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit**

Plusieurs chercheurs en psychologie cognitive considèrent la révision comme un processus de résolution de problème qui n'aboutit pas toujours à une modification effective. Hayes et Flower (1980, 1987) présentent la révision

comme un sous processus du processus de rédaction (planification, mise en texte, révision) et qui intervient d'une manière récursive. Par ailleurs, ils ont insisté sur la distinction entre la révision et la réécriture. (Heurley, 2006 : 13) Cette distinction réside dans le fait que la réécriture est « un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes (changements locaux dont l'analyse relève des méthodes linguistiques » (ibid) alors que la révision se présente comme un processus cognitif complexe, mis en œuvre par le scripteur au cours ou en fin de la rédaction. Ce processus mobilisant quatre opérations (lecture critique, identification des problèmes, choix d'une stratégie, modification). La réécriture apparaît donc comme la dernière étape dans le processus de révision. (S.Plane et J.David, 1996 :55) Dans cette même perspective, Piolat (1997 : 189) insiste également sur la distinction entre la révision et le retour sur le texte. Pour elle, le retour sur le texte « est une composante du processus de révision qui implique notamment une relecture de certaines parties du texte déjà écrit ». Alors que la révision consiste à « effectuer n'importe quel changement à n'importe quel moment du processus d'écriture. Il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème dans le sens où il implique : (a) la détection d'absences de correspondance entre les textes souhaités et les textes effectifs, (b) des décisions concernant la manière d'opérer les changements souhaités, (c) le processus qui réalise ces changements ». (Heurley, 2006 :13)

### **1.3- la révision comme composante du contrôle de la production écrite**

Certains chercheurs , Hayes (1996 ); Roussey & Piolat ( 2005) considèrent la révision non pas comme un processus de base du processus rédactionnel mais comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite. Hayes (1996) considère que « la révision ne doit plus être considérée comme un processus de base du processus d'écriture mais plutôt comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une

structure de contrôle guidée par un but « améliorer le texte » qui détermine à quel moment ces sous- processus doivent être mis en œuvre et dans quel ordre ». (Heurley, 2006 : 14)

Pour Roussey et Piolat (2005), « la révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles ( vérification ou programmation ) et porter sur différents niveaux ( révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus)... ». (Heurley, 2006 :14)

Si les chercheurs ont étudié la révision d'angles différents, ils s'accordent sur son importance dans la rédaction des textes. Collin et Geutiner (1980) la qualifient de cruciale pour produire de bon textes, Hurich (1977), va jusqu'à dire qu'apprendre à écrire c'est apprendre à réviser. (Bisaillon, 91 : 11) D'autre part, ces chercheurs ont fait remarquer que la révision dépend en une grande partie du scripteur, expert ou novice. Le premier commence d'abord par une révision globale du texte en modifiant de grandes parties, suivie d'une révision locale c'est-à-dire la modification des mots ou des phrases. A l'inverse, le scripteur incompetent réduit la révision aux modifications locales. (Brassart, 1989 : 80)

Brassart (1989 : 80) remet en cause le fait que la révision est un indicateur d'un niveau de développement rédactionnel. Il critique également ce portrait « classiquement contrasté » du rédacteur adulte compétent ou incompetent. Pour lui, ce portrait peut ne pas être totalement juste à cause du paradoxe « planification- révision ». Pour pouvoir réviser son texte à la manière d'un expert, il faut d'abord savoir bien planifier car c'est par rapport à ce plan que sont prises les décisions de modifications. L'évaluation du texte écrit peut être conduite et par suite les décisions de modifications sont prises. Brassart ( 1989 : 80) ajoute que « c'est peut être la planification qui fait défaut chez les

rédacteurs novices ou incompetents ». « Plus on planifie (et plus on est capable de réviser) et moins on doit réviser ».

Si Hurisch (1977), comme on vient de le signaler un peu plus haut, dit qu'apprendre à écrire c'est apprendre à réviser, Brassart dit que c'est aussi et surtout apprendre à planifier. Il appuie ses propos sur l'une des thèses (radicales) de Hayes et Flower (1980) : « la seule façon d'améliorer l'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent ». (Hayes et Flower cités dans Brassart, 1989 : 80)

## **2-La révision chez les experts et chez les novices**

Il existe d'importantes différences entre experts et novices quant à la manière dont se définit la tâche de révision, et ce sur deux plans : qualitatif et quantitatif.

D'un point de vue quantitatif, les novices révisent beaucoup moins leurs textes. D'un point de vue qualitatif, les experts considèrent la tâche de révision comme une activité qui doit porter non seulement sur des aspects locaux (mots, phrases) de la production mais aussi sur des aspects globaux. Les novices la considèrent comme une activité de reformulation qui ne concerne que les aspects locaux et superficiels du texte. (L. Heurley et F. Ganier in M. Fayol, 2002 : 240). Pour expliquer un tel écart de performance, Hayes et al. (1987) montrent que « les rédacteurs novices détectent moins de problèmes (ou d'erreurs) que les experts. Ils ne parviennent pas toujours à diagnostiquer correctement le problème pour mettre en œuvre une procédure efficace de modification qu'ils ne possèdent souvent pas » (T. Olive et A. Piolat, 2003). Les experts possèdent plus de connaissances leur permettant de planifier la tâche à effectuer, créent un inventaire de problèmes anticipant le travail à venir et y incluent des buts généraux. Ils sont plus susceptibles que les novices d'inférer l'essentiel du texte, les intentions du scripteur et de considérer les besoins du lecteur. Les novices sont plus égocentriques, en ce qu'ils ne peuvent concevoir

qu'on ne les comprennent pas, c'est pourquoi, ils révisent beaucoup moins. (file : // A : Cyber Groupe-le concept.htm)

### **3- Les méthodes d'étude de la révision**

Selon Heurly (2006 :14), il existe quatre méthodes pour étudier la révision, à savoir l'étude des produits, l'analyse chronométrique de l'activité du rédacteur, la méthode des protocoles verbaux, la méthode des tâches ajoutées (double ou triple tâche). Ces méthodes peuvent être utilisées isolément ou conjointement.

#### **2.1- L'étude des produits**

L'étude des produits prend en compte la quantité des modifications apportées au texte déjà écrit, le niveau du texte principalement affecté ( lettre, mot, etc.) et le type de correction choisi ( ajout, substitution, suppression, etc.).

L'importance de cette étude réside dans le fait de permettre l'évaluation de l'efficacité de la révision et principalement de définir les différents processus mobilisés dans la rédaction du texte. Car, cette étude se base sur le principe selon lequel « un texte écrit constitue la trace des processus rédactionnels qui ont permis de le rédiger ». (Heurly, 2006 : 14)

#### **2.2- L'analyse chronométrique de l'activité du rédacteur**

Cette analyse consiste à décrire la dynamique et la durée du processus de révision. Elle permet alors de situer dans le temps et dans le texte chacune des modifications réalisées, de déterminer la durée de la révision. Car cette analyse considère que tout processus se déroule dans le temps. Pour permettre une telle analyse, les chercheurs se servent de tablettes graphiques qui permettent de recueillir automatiquement les données chronométriques sur un ordinateur. (Heurly, 2006 : 14)

### **2.3- La méthode des protocoles verbaux**

Cette méthode consiste à « demander à un rédacteur de verbaliser à voix haute tout ce à quoi il pense pendant (protocoles verbaux concomitants ou concurrents) ou après (protocoles verbaux rétrospectifs ou différés) la révision d'un texte ». La production verbale du rédacteur sera enregistrée et par la suite transcrite et analysée. L'analyse des protocoles verbaux permet d'identifier les différents sous-processus de la révision. A titre d'exemple « Hayes et coll. (1987) concluent, à partir de l'étude de tels protocoles, que le diagnostic d'un problème détecté lors d'une activité de révision est une stratégie optionnelle essentiellement disponible chez les rédacteurs experts et qu'un tel sous-processus ne doit pas être présenté dans un modèle du processus de révision comme l'étape obligatoire entre la détection d'un problème et sa correction ». (Heurley, 2006 : 14)

### **2.4- La méthode des tâches ajoutées**

Cette technique consiste à demander à un rédacteur de réaliser en même temps, deux tâches : l'une principale et l'autre secondaire. La tâche principale consiste à rédiger et réviser un texte alors que la secondaire est concernée la réaction à un signal sonore par exemple. L'objectif de cette technique est de mesurer l'effort accordé par le rédacteur à la révision. Plus les performances relatives à la réalisation de la tâche principale sont importantes, plus celles relatives à la réalisation de la tâche secondaire se dégradent. Cette dégradation est un signe de l'effort accordé par le rédacteur à la révision. A noter, le nombre des tâches secondaires peut aller jusqu'à trois. (Heurly, 2006 :15)

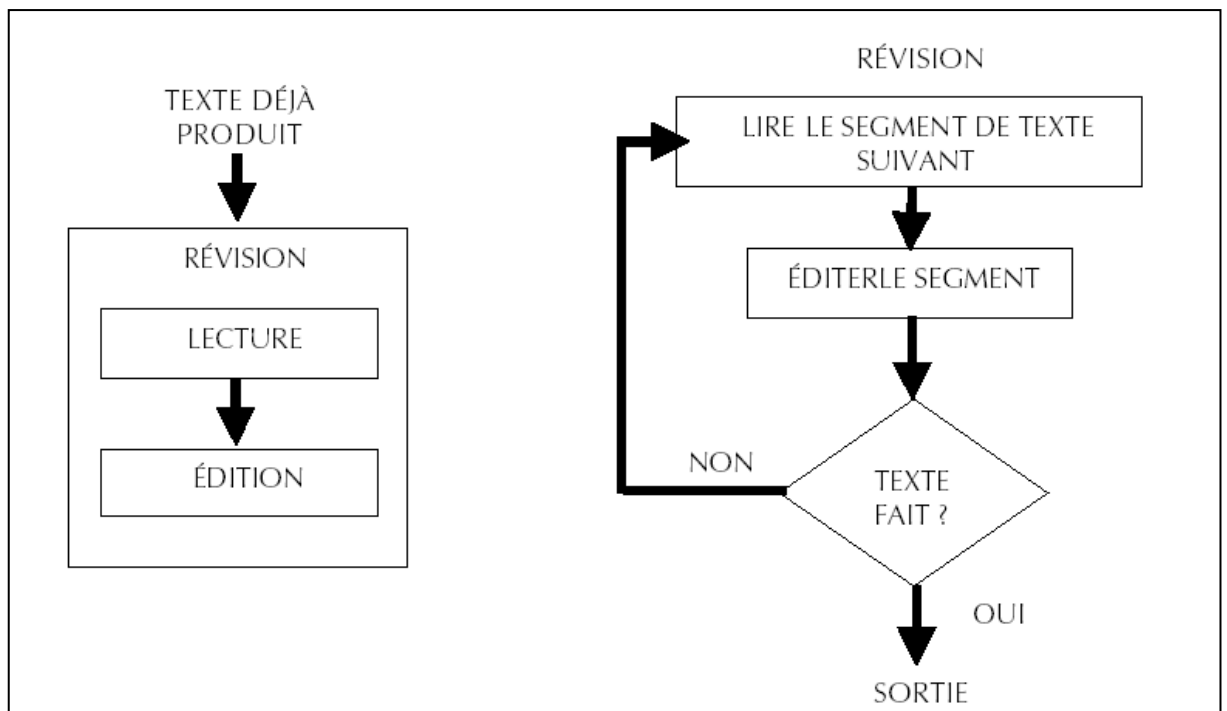
## **4- Les différents modèles du processus de révision**

Rappelons que la révision n'a pas pu avoir une acception univoque. On assiste de ce fait dans la littérature de cette notion à différentes appellations, différentes définitions et différents modèles. Nous commençons par la présentation du

modèle de Hayes et Flower et des modèles qu'il a fortement inspirés comme ceux de Breiter et Scardamalia (1983), Hayes et al. (1987), Hayes (1996), Butterfield et al. (1996)

#### 4.1- le modèle de Hayes et Flower ( 1980)

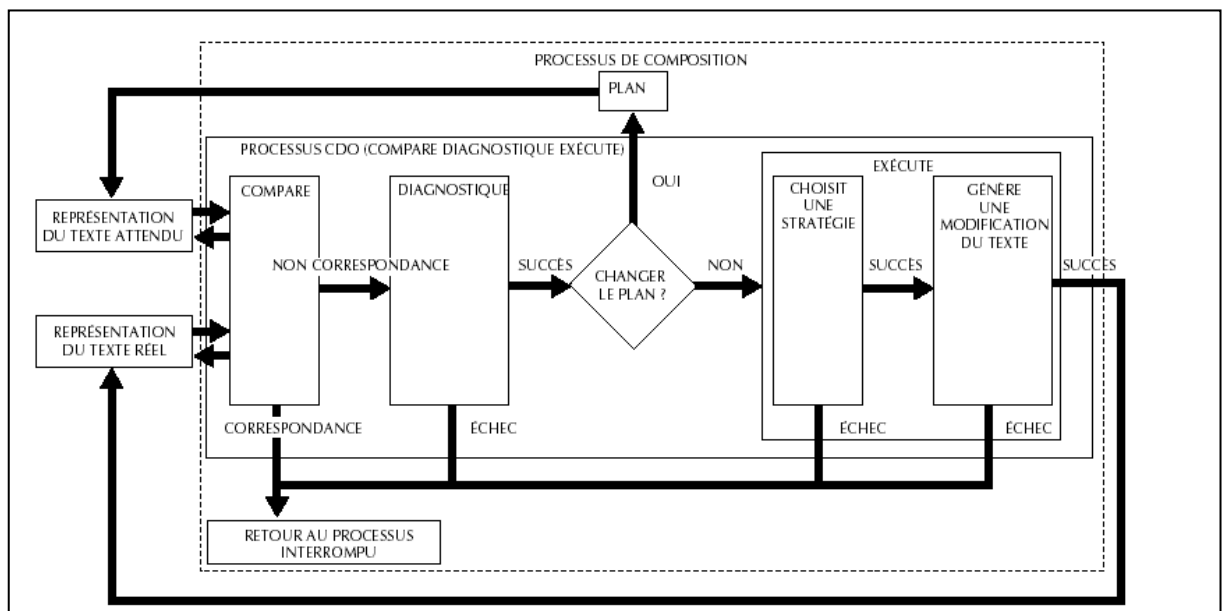
La révision dans ce modèle se présente comme un processus englobant deux sous-processus, la LECTURE et l'ÉDITION. L'ÉDITION consiste en un examen systématique du texte en cours de production. Elle se subdivise en deux parties, à savoir la CONDITION et l'ACTION. La CONDITION concerne la détection des fautes au niveau du texte ou une partie du texte alors que l'ACTION apporte une correction aux différentes fautes soulignées. (Heurly, 2006 : 17 )



**Figure 4.** Représentation du processus de révision de texte (figure de gauche) et de la dynamique de ses sous-processus (figure de droite) dans le modèle de Hayes et Flower (1980)

#### 4.2- Le modèle de Breiter et Scardamalia (1983)

Ce modèle, décrit un processus appelé CDO (Comparer, diagnostiquer, opérer), qui se déclenche quand le rédacteur découvre qu'il n'y a pas une concordance entre le texte réel (texte déjà écrit) et le texte attendu. Dès lors, il commence par établir un diagnostic par lequel, il essaye de trouver une solution à ce problème. Si le sous-processus de diagnostic échoue (c'est-à-dire, le rédacteur ne parvient pas à définir la cause de l'inadéquation), le CDO s'interrompt du fait qu'il n'y a pas une intention de modification). Mais s'il réussit, trois solutions se proposent pour le rédacteur : modifier le texte, modifier son intention initiale et donc sortir du CDO, ou bien, faire les deux à la fois. Si le rédacteur décide de modifier le texte, il va alors initier le processus « Opérer ». Autrement dit, il va sélectionner d'une stratégie : soit il décide de ne rien faire, soit il apporte au texte les modifications nécessaires, jusqu'à ce qu'il y ait adéquation entre le texte réel et le texte attendu. (Heurly, 2006 :18 )



**Figure 5.** Modèle du processus *COMPARE DIAGNOSE OPERATE* de Scardamalia et Breiter



### **4.3- Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987)**

Ce modèle est composé de deux parties principales : les connaissances et les processus mobilisés dans la révision.

- Définition de la tâche : ce processus a la fonction de définir les buts de la révision et les conserver dans la mémoire à long terme. Ces buts concernent le niveau sur lequel va porter la révision (global ou local) ainsi que les stratégies à adopter. C'est-à-dire, la représentation que se fait le rédacteur de la révision.
- Evaluation : ce processus consiste à évaluer le texte pour repérer tous les problèmes (fautes d'orthographe ou de grammaire, ambiguïtés, incohérences,... etc.). Ce processus d'évaluation se compose de trois autres sous-processus à savoir, la représentation du problème, la détection et le diagnostic. (Heurley, 2006 : 19, 20) Si le rédacteur détecte une anomalie au niveau du texte, il va alors choisir une stratégie pour y remédier. Soit il décide de reporter la modification du texte ou une partie du texte, soit il décide de le faire dans l'immédiat. Cette deuxième décision débouche sur une alternative : réécrire complètement le texte ou le réviser. Dans la réécriture, le rédacteur décide de donner une nouvelle forme à la totalité du texte ou à un passage seulement tout en préservant sa signification c'est-à-dire, l'idée de base. Ainsi, le rédacteur se trouve face à une alternative : produire une nouvelle version ou bien paraphraser l'ancienne. La révision quant à elle, consiste à garder l'ancienne version du texte en traitant toutes ses anomalies. Pour préciser davantage ce processus de révision, Heurley (2006 : 21) reprend la définition de Hayes et al. : « ce processus fait référence aux processus de décision d'utilisation de l'information issue du diagnostic pour supprimer le problème ». Ceci dit qu'une fois le problème est diagnostiqué, le sous processus de révision procède à la recherche dans la mémoire à long terme, dans un répertoire de couple PROBLÈME – SOLUTION, de la solution adéquate (MEAN) pour le résoudre. Heurley illustre ses propos par l'exemple suivant:

« si un problème est détecté et que le diagnostique est « ce passage est redondant », cela déclenche automatiquement l'activation en mémoire à long terme de la solution « supprimer des éléments » ». (ibid)

Cette interprétation de Heurley est complétée par Alamargot et Chanquoy qui précisent que les modifications faites sont distinguées selon le type d'opération à effectuer, leur site dans le texte (élaboration du plan, composition du brouillon, relecture du brouillon, la version finale, relecture de la version finale. (D. Alamargot et L. Chanquoy in Fayol (dir.), 2002 : 55 )

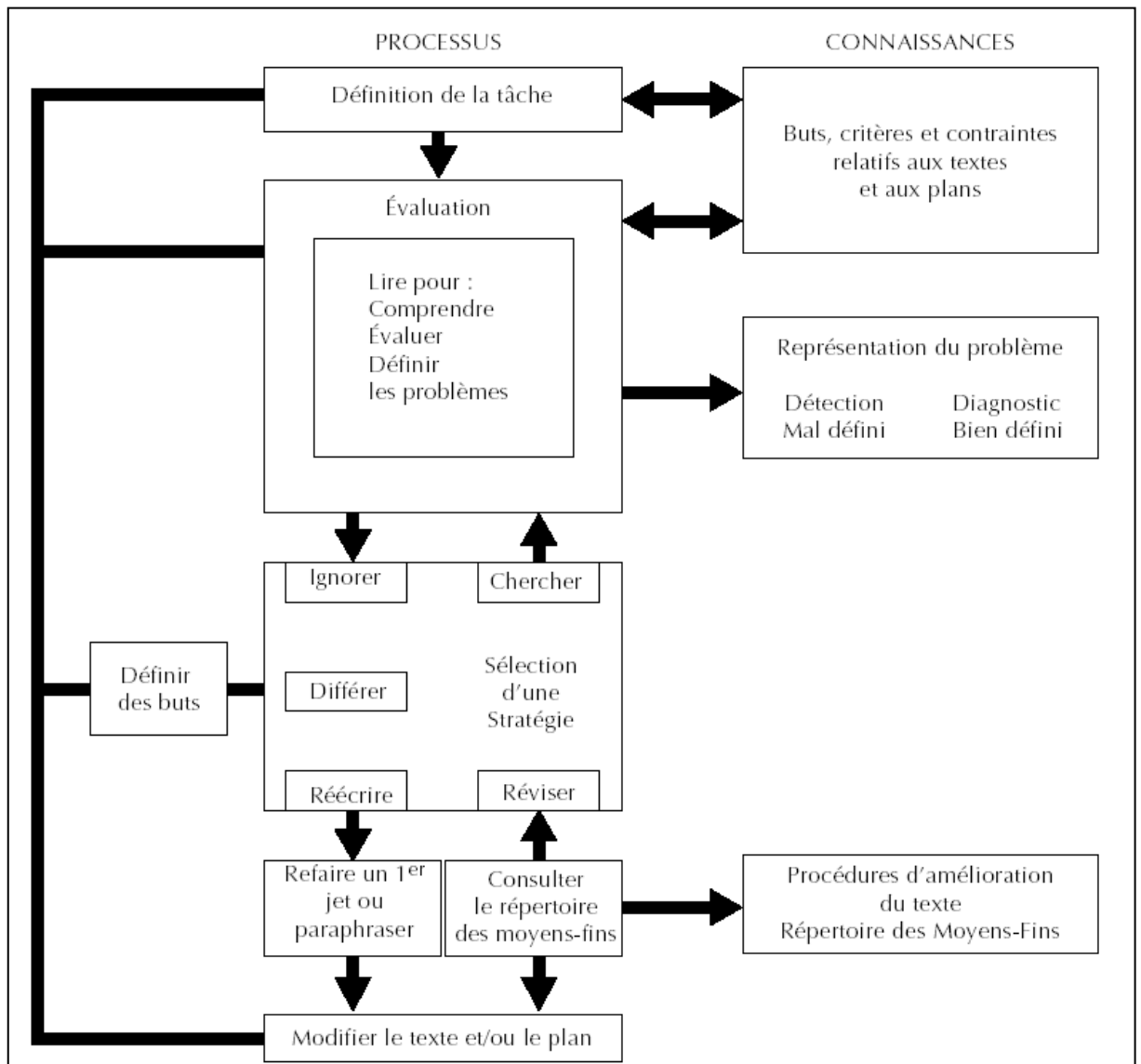


Figure 6. Modèle du processus de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987)

Le modèle de Hayes et al.(1987) est un modèle original. Son originalité est issue du fait qu'il a présenté la révision comme un processus autonome, et l'a étudié indépendamment de ses interactions avec les autres processus de production écrite. De plus et grâce à son caractère procédurale et à la finesse de définition, il a inspiré d'autres chercheurs et leur a permis d'élaborer d'autres modèles comme celui Butterfield, Hacker et Albertson (1996). (Alamargot et Chankoy in Fayol, (dir.), 2002 : 55)

#### **4.4- Le modèle de Butterfield et al. (1996)**

En prenant en considération l'ensemble des composantes formalisées, ce modèle est considéré comme le modèle de révision le plus complet. (Alamargot et Chankoy in Fayol, (dir.), 2002 : 55) Il vient de compléter quelques uns des aspects demeurant implicites dans le modèle de Hayes et al. de 1986. (Piolat, 2004 : 69) C'est un modèle qui vise à préciser les différentes connaissances impliquées dans la révision et à distinguer les deux niveaux de traitement, cognitif et métacognitif, dans la mémoire à long terme, ce qui donne à la révision une double fonction : planifier et vérifier. (Roussey et Piolat, 2005 : 355) Roussey et Piolat (2005 : 355), Alamargot et Chankoy (in Fayol, (dir.), 2002 : 56-57), Marin et Legros (2008 : 110) expliquent que ce modèle est constitué de deux composantes principales : l'environnement de la tâche et le système de traitement. L'environnement de la tâche englobe, comme dans le modèle de Hayes et Flower de 1980, la dimension rhétorique et pragmatique de la production (thème, consignes, enjeux de la révision...), ainsi que le texte réalisé, en cours de révision (format, genre, unités). Le système de traitement distingue la mémoire à long terme et la mémoire de travail où se déroulent les traitements contrôlés. « Ces traitements assurent l'établissement d'une représentation des textes et des problèmes rhétoriques qui leurs sont associés, la détection et le diagnostic des problèmes textuels et l'établissement de stratégies destinées à les résoudre ». (Marin et Legros, 2008: 110) Dans la mémoire à

long terme figure un double niveau de fonctionnement. Le niveau cognitif et le niveau métacognitif. Dans le niveau cognitif, sont stockées des connaissances, des stratégies, et la représentation du texte en cours de révision. Les connaissances concernent le thème, la langue et l'écriture ainsi que les critères d'évaluation. Les stratégies, quant à elles, permettent de penser, de comprendre le texte lu et de le réviser.

Dans le niveau métacognitif, sont stockés des modèles de connaissances et de compréhension de stratégies. Ces deux niveaux sont interdépendants. Cette relation est assurée par une instance de contrôle qui permet de gérer les connaissances au niveau cognitif sur la base des modèles de connaissances au niveau métacognitif « quand, comment et pourquoi évoquer cette information qui doit être présente dans le texte » (Roussey et Piolat, 2005 : 355). Il permet aussi de vérifier, sur la même base, les traitements opérés.

La distinction des niveaux cognitif et métacognitif s'avère très importante dans la mesure où elle permet de comprendre « a- qu'un réviseur puisse employer de façon inappropriée les connaissances dont il dispose, si cet emploi n'est pas guidé ou contrôlé par le niveau métacognitif et b- qu'avoir quelque chose à dire n'est pas forcément associé à savoir quand, comment et pourquoi le dire». ( Roussey et Piolat, 2005 : 356)

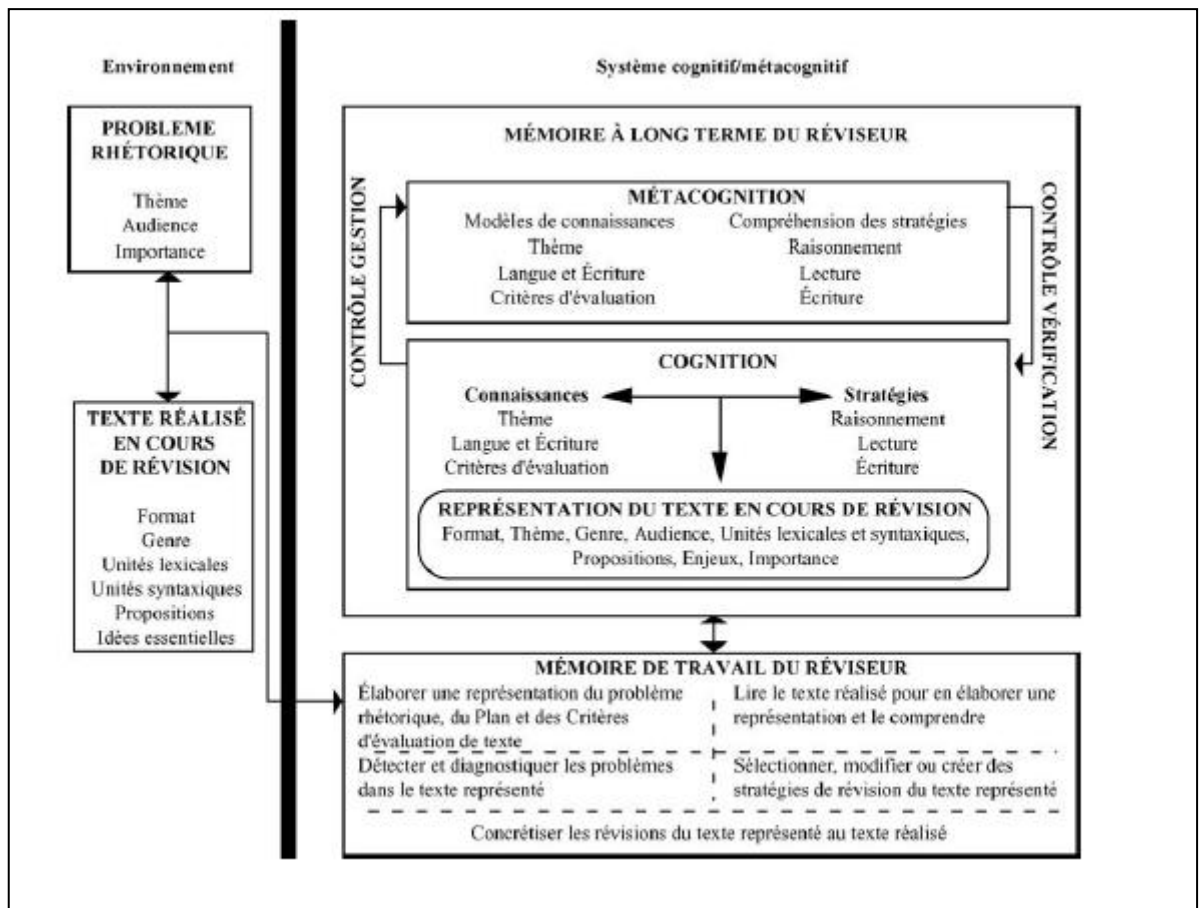
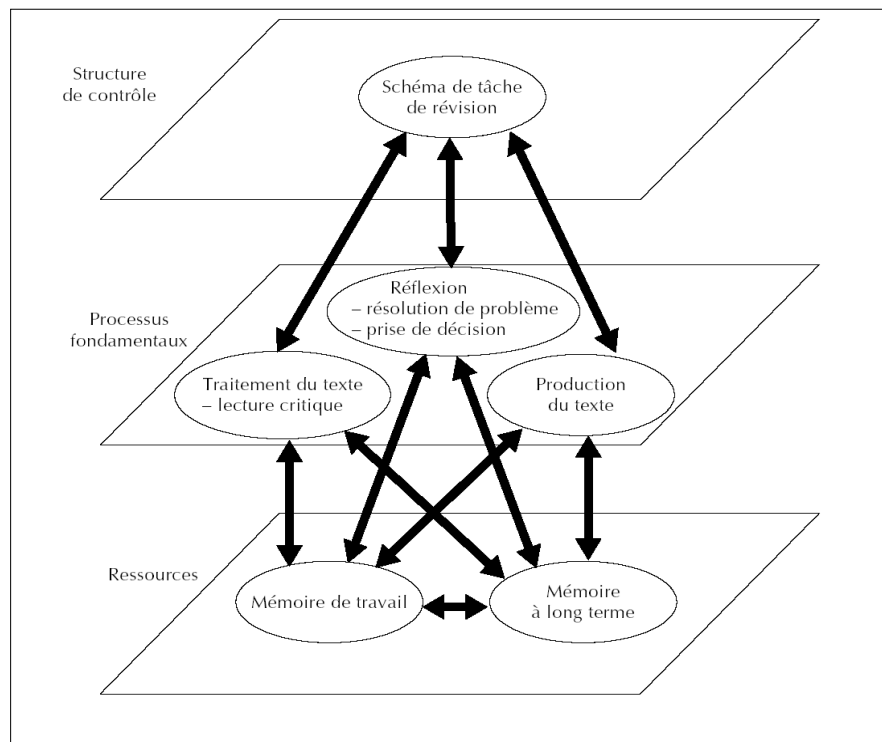


Figure 7. Le modèle de Butterfield et al. (1996)

#### 4.5- Le modèle de révision de Hayes (1996)

Dans ce modèle, Hayes essaye d'améliorer les modèles précédents de Hayes et Flower (1980) et de Hayes et al. (1986). Et ce en donnant au processus de révision un nouveau statut. Hayes a donc remplacé respectivement les trois sous-processus du processus de rédaction qui sont la planification, la mise en texte et la révision par la réflexion, la production de texte et l'interprétation. Cependant, il ne faut pas réduire les modifications au simple changement de dénomination car dans ce nouveau modèle, la révision n'est plus considérée comme l'une des composantes du processus de rédaction. Elle est y présentée comme un processus « composite » qui recouvre les trois sous-processus à savoir la réflexion, la production et l'interprétation. L'intervention de ces sous-

processus de base est contrôlée par le schéma de tâche de révision intégré dans une structure de contrôle et stocké en mémoire à long terme. Le schéma de la tâche s'active dès que des indices sont perçus. Il comporte des connaissances en relation avec le but de la révision (améliorer le texte), avec l'ensemble des activités à accomplir (lecture critique, résolution de problème, etc.), avec les sous-buts qui précisent le niveau de texte sur lequel doit porter l'attention, avec les critères de qualités et enfin avec les stratégies de résolution de problèmes spécifiques. ( Roussey et Piolat, 2005 : 353 ; Heurley, 2006 : 21-23)



**Figure 8.** Le modèle de révision de Hayes (1996)

## 5- Obstacles liés à la révision

Sylvie Plane (1996: 54-69), en s'appuyant sur des études menées auprès de 18 élèves de CE2 et appartenant à des classes différentes regroupe les difficultés qu'un scripteur peut affronter lors de la révision de son textes, dans trois

classes : les obstacles épistémologiques, les obstacles psycho-cognitifs et les obstacles pédagogiques et didactiques.

### **5.1- Les obstacles épistémologiques**

Ce type d'obstacles est relatif à la nature des savoirs en jeu dans la révision et à la représentation de l'écriture et du texte chez le jeune enfant. S.Plane cite les représentations suivantes :

La production d'un texte est un phénomène linéaire et irréversible. Elle n'est pas une élaboration mais s'apparente à une sorte de dictée des idées et des mots de l'auteur. Ceci revient au fait que les jeunes enfants sont beaucoup plus exposés à la lecture qu'à l'écriture elle-même, donc à des textes propres, ne portant pas les marques des hésitations. Cette conception de l'écriture implique que la révision au cours de la mise en mots n'a pas eu lieu d'être. Pour un enfant, il est très difficile de comprendre que l'ordre du produit ne reflète pas l'ordre de la production. (Sylvie Plane, 1996: 54-63)

### **5.2- Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs**

S. Plane (1996 : 64-66) explique que ces obstacles tiennent à la difficulté de surmonter les contradictions inhérentes à la rédaction. Cette dernière constitue pour le jeune scripteur une surcharge cognitive dans la mesure où il se trouve obligé de gérer simultanément un grand nombre de contraintes, allant de la calligraphie, l'orthographe à la cohésion. Et ceci l'empêche d'accorder la vigilance nécessaire à une révision efficace. D'autre part, la révision d'un texte est relative à la capacité du scripteur de se distancier par rapport à son propre texte, c'est-à-dire de lire comme si c'est un autre qui l'avait écrit. Cette position du scripteur vis-à-vis de son produit constitue une réelle difficulté car « la lecture a pour fonction d'informer sur le contenu d'un texte : le scripteur-

réviseur est détourné de son activité de contrôle par la lecture focalisée sur le sens qu'il opère. » (J.Basaillon cité par S.Plane, 1996 : 64)

### **5.3- Les obstacles didactiques et pédagogiques**

Parfois, l'école est à l'origine de certains des obstacles à la révision. Certaines représentations que les enfants ont de l'élaboration des textes sont liées à des habitudes scolaires. Pour eux, le brouillonnage et les ratures sont associés à des connotations péjoratives. Ils sont la marque de l'inexpérience. Car les habitudes d'enseignement valorisent la présentation et la propreté des documents produits. Ceci s'ajoute au statut flou du brouillon dans la classe de langue : les enseignants l'exigent mais ne l'enseignent pas. Aussi, l'importance accordée, en particulier lors de l'évaluation par les maîtres des productions écrites des élèves, à certains aspects de la production comme l'orthographe au détriment d'autres aspects pragmatiques, sémantiques et morpho-syntaxiques, amène les élèves à hiérarchiser les différentes composantes de l'écriture et ne valoriser que celles qui sont pris en compte par les maîtres. (Sylvie Plane 1996: 66-69)

## **6- Moyens pour faciliter la révision**

Dans le souci d'améliorer la qualité des productions écrites, plusieurs chercheurs ont essayé de créer des méthodes d'intervention directement sur l'activité de production elle-même, et ce par le moyen d'une évaluation. (Fayol, 1997 : 139) Trois manières d'intervenir ont été entreprises : l'intervention d'un tiers, l'utilisation de grilles d'évaluation et l'usage de l'outil informatique.

### **6.1- L'intervention d'un tiers**

La première consiste à proposer des textes à améliorer à des lecteurs, en leur demandant de les comprendre et de verbaliser à haute voix les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Dans une deuxième étape, les protocoles verbaux ainsi que



les textes sont remis à leurs auteurs pour leur apporter les modifications nécessaires. Les résultats recueillis par Britton et al. (1989), Holland (1987 / 1988), Swaney et al. (1981) ont montré que les textes réécrits sont de qualité meilleure. Inversement, d'autres chercheurs comme Heurley et Bonin (1991) n'ont constaté aucune amélioration des textes explicatifs rédigés par des étudiants. Pourtant, ces derniers avaient à leur disposition, lors de l'étape de révision, un document vidéoscopé qui leur permettait de suivre pas à pas la démarche du lecteur et par conséquent de définir les difficultés de compréhension qu'il a pu éprouver. (Fayol, 1997 : 140) Ceci nous mène à dire que cette procédure n'est pas toujours efficace du moment que les modifications apportées au texte initial ne conduisent pas toujours à l'amélioration de ce dernier.

## **6.2- Les grilles d'évaluation**

La deuxième méthode a une orientation métacognitive. Elle consiste à mettre à la disposition des scripteurs des questions ou des directives dont la fonction est de leur faire prendre conscience des problèmes éventuels qu'ils peuvent affronter. Ces questions et ces directives ont été élaborées sur la base des protocoles verbaux produits par les experts. « Le postulat concernant l'apprentissage est que les novices sont en mesure de s'approprier le comportement de l'expert en comprenant sa signification et en l'appliquant avec la même efficacité ». (Fayol, 1997 : 140)

Nous proposons à ce sujet deux grilles d'évaluation élaborées par Breiter et Scardamalia ( 1983) et qui sont censées faciliter la révision des textes :

- « Phrases évaluatives fournies aux sujets :
  - 1- Les gens ne verront pas ce qui est important.
  - 2- Les gens ne croiront pas ceci.
  - 3- Les gens ne seront pas intéressés par cette partie.

- 4- Les gens ne comprendront pas ce que je veux dire ici.
  - 5- Les gens seront intéressés.
  - 6- Ceci est bon.
  - 7- Ceci est une phrase utile.
  - 8- Je pense que cela pourrait être dit plus clairement.
  - 9- Je m'éloigne du sujet.
  - 10- Je n'ai pas l'esprit clair quant à ce que j'essaie de dire.
  - 11- Ceci ne « sonne » pas bien.»
- Directives destinées à faciliter les choix tactiques :
- 1- Je pense que je vais le laisser comme ça.
  - 2- Je ferais mieux de donner un exemple.
  - 3- Je ferais mieux de rayer cette phrase et de la dire autrement.
  - 4- Je ferais mieux de dire plus de choses.
  - 5- Je ferais mieux de changer la façon de dire ». (Fayol, 1997 : 134-135)

Breiter et Scardamalia (1983) font signaler que leur démarche a abouti à des améliorations modestes. C'est pourquoi, Fayol précise que la possibilité de détecter les lacunes au niveau du texte et la disposition des moyens tactiques pour y remédier sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour l'amélioration du texte. Le scripteur doit disposer des connaissances linguistiques qui lui permettent par exemple d'utiliser des termes adéquats ou des structures syntaxiques plus complexes ou pertinentes. (Fayol, 1997 : 135-136)

### **6.3- L'usage de l'outil informatique**

La troisième méthode fait appel aux différents moyens permettant l'utilisation du traitement de textes. L'usage de l'outil informatique est censé faciliter la

tâche de révision puisqu'il pourvoit le scripteur en évaluation et en suggestions, ce qui autorise des modifications faciles et rapides. (Graham et Harris, cités dans Piolat et Roussey, 2005 : 366 ; Fayol, 1997 : 141) C'est les cas par exemple des fonctions de suppression, d'ajout et de déplacement d'éléments linguistiques. Ces fonctions font gagner du temps aux rédacteurs en leur évitant de recopier manuellement les différents brouillons ainsi que la version finale du texte produit. De plus, avec le traitement de texte, les scripteurs sont disposés de différents utilitaires tels que le correcteur orthographique, le dictionnaire de synonymes, qui leur permettent une bonne amélioration de leurs textes. (Piolat et al., 1993 : 82, 83) Selon les psychologues du langage et les ergonomes, poursuit Piolat, le traitement de texte devrait détourner l'attention et la réflexion des rédacteurs des aspects superficiels du texte aux aspects les plus profonds comme l'organisation des idées. (ibid.) Mais ce n'est pas le cas.

Piolat, en se basant sur plusieurs recherches, cite quelques inconvénients de l'utilisation du traitement de texte. Elle considère que ce dernier conduit le scripteur à mettre en œuvre plus la révision que la planification et à ne réviser que le niveau superficiel de son texte. Autrement dit, sur ordinateur, le mode d'affichage en continu oblige le réviseur à évaluer essentiellement l'espace affiché. Il le focalise donc sur les niveaux superficiels de son texte et l'empêche par conséquent d'examiner les problèmes de cohérence textuelle. (Ibid.)

Pour notre part, nous avons proposé dans notre recherche effectuée dans le cadre du magister, des moyens pour atténuer les difficultés en matière de rédaction : Il faut respecter son caractère complexe et sa dimension temporelle. On doit s'assurer que le scripteur dispose de connaissances préalables en relation avec le thème à traiter, la superstructure du texte à rédiger et les enjeux pragmatiques de la rédaction. On doit également s'assurer qu'il possède un éventail de ressources linguistique et syntaxique suffisamment varié pour qu'il puisse non seulement exprimer ses idées mais aussi effectuer les modifications

nécessaires au niveau du texte. D'un autre côté, il est préférable que le scripteur se serve de références linguistiques comme le dictionnaire ou les livres de grammaire car ces derniers sont très efficaces surtout en matière de révision. En plus de ces tentatives de remédiation, nous avons suggéré la rédaction collaborative car, à notre sens, le travail en groupe réduit le coût cognitif de la rédaction à travers la répartition égale des tâches, et diminue le nombre de problèmes que peut affronter un scripteur seul. ( W. ASSILA, 2007 : 98)

## **7- Stratégies de la révision**

Avant d'aborder directement les stratégies de révision, il nous a paru essentiel de définir d'abord la notion de stratégie et de remonter à ses origines.

### **7.1- Définition de la notion de « stratégie »**

Dans le dictionnaire le Petit Robert, le terme de stratégie est défini comme « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire ». C'est un terme qui a été emprunté au contexte militaire pour répandre dans divers champs de l'activité humaine y compris le domaine de l'éducation. Dans ce contexte, la stratégie désigne « l'art de distribuer et de mettre en œuvre les moyens militaires pour accomplir les fins politiques ». (P.Cyr, 98 : 1) Ces deux définitions nous permettent donc de tracer une structure basique de la stratégie : fixer un objectif à atteindre ; identifier et affecter des ressources. (R.Ocler, 2002 : 31)

Concernant la didactique des langues, la notion de stratégie a fait son entrée dans ce domaine vers 1970, pour désigner les démarches pédagogiques et les méthodes d'enseignement. ( M.Wendt in M. Wendt (éds.), 2000:1) Il importe de signaler que la psychologie cognitive a fort contribué à la définition de « stratégie » après avoir proclamé la notion de « résolution de problèmes » vers la fin des années 1950, face à laquelle le behaviorisme a échoué. (ibid) Notons

que ce dernier s'intéressait au conditionnement du comportement-réponse par rapport au stimulus. Skinner, dans son *Verbal behavior*, paru en 1957, a bien démonté l'efficacité de la manipulation des stimuli dans l'enseignement des langues. Pour lui, un apprentissage s'effectue par répétition. (fr. wikipedia.org)

Dans le livre *Plans and structures of behavior* paru en 1960 et qui marque le passage du behaviorisme au cognitivisme dans la psycholinguistique, des chercheurs américains, Miller, Galanter et Pribram définissent les stratégies comme « des *plans* conçus en vue d'actions complètes. Mises à l'épreuve à plusieurs reprises, elles se prêtent pourtant au transfert dans d'autres contextes ». (Gaonach cité dans Wendt in M.Wendt (éds.), 2000 :2) Selon ces auteurs, « toute action et tout apprentissage parcourent les étapes test-opération-test-réalisation sur les niveaux inférieurs des tactiques ou bien sur le niveau supérieur des stratégies. (Ibid) Dans le domaine de psycholinguistique contrastive, basée sur l'analyse des erreurs, Selinker en 1972 a relié la notion de stratégie à celle de l'interlangue. Cette vision a été par la suite adoptée par la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues en milieu naturel (RAL) et celui de la recherche dans l'enseignement/ apprentissage des langues (REAL). Selinker définit l'interlangue en termes de cinq processus dont deux sont des stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication, le transfert langagier, le transfert de l'entraînement et la surgénéralisation. Mais la REAL s'est beaucoup intéressée aux trois derniers processus de l'interlangue au détriment des deux premiers. Les stratégies ont été en quelque sorte oubliées et ce n'est que dans les années 1980 qu'elles ont réapparu avec les travaux de Tarone (1980). Les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont définies comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». (P. Cyr, 1998 : 5) Cela veut dire que l'apprentissage d'une L2 est un processus de traitement de l'information :

l'apprenant commence d'abord par sélectionner et saisir les informations nouvelles, il les traite ensuite et les stocke dans sa mémoire pour enfin les réutiliser.

P. Cyr ( 1998 : 41), en se basant sur les travaux de O'Malley et Chamot (1990), distingue trois grands types de stratégies d'apprentissage : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies socio-affectives.

Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur sa manière d'apprendre, « à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger». ( P. Cyr, 1998 : 42)

Les stratégies cognitives « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ( pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, résumer, réviser, inférer, etc.) ». ( P. Cyr, 1998 : 46,47)

En fin, les stratégies socio-affectives « impliquent une interaction avec les autres ( locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ( poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions). (Cyr, 1998 : 62 ,63)

En ce qui concerne les stratégies de communication, Faerch et Kasper (1980) les définissent comme « des plans potentiellement conscients utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistique ». ( Cyr, 1998 : 60) À titre d'exemple, l'emprunt à L1, la paraphrase, l'appel d'aide. (ibid)

## **7.2- Les stratégies rédactionnels**

D'après son expérience dans l'enseignement du français écrit, langue seconde au collégial (niveau qui précède l'université, constitué d'étudiants âgés entre 17

et 19 ans), Jocelyne Bisaillon fait remarquer que dans les séances d'exercices, c'est-à-dire des exercices à trous dont l'objectif est de vérifier l'apprentissage d'une règle de grammaire, 80% des étudiants sont performants, or, ces mêmes étudiants semblent tout oublier en situation d'écriture libre. Leurs textes produits sont parsemés d'erreurs « qu'ils ne devraient pas faire si on tient compte de leurs performances en situations d'exercices ». ( Bisaillon, 91: 2) Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des règles de grammaire pour pouvoir produire des textes satisfaisants. Il faut surtout incorporer le savoir acquis en situation d'exercice à la situation de rédaction. ( Breiter cité par Bisaillon, 91: 2). C'est pourquoi, les théories de l'écrit insistent sur l'acquisition des stratégies d'écriture. « Ce sont des habiletés dont la fonction est de choisir et de diriger l'utilisation des concepts et des règles de l'écrit au moment où elles sont requises ; elles contrôlent donc l'activité rédactionnelle ». ( Bisaillon, 91: 3)

Dans ce même ordre d'idées, Schaughnessy Milot (1978), signale que l'intégration d'habiletés aboutit à une écriture performante. Chacune demande « une attention jusqu'à ce qu'elle devienne automatique dans le comportement du sujet écrivant. » ( Bisaillon, 91: 3) Car les scripteurs performants ont pu développer des automatismes, par la pratique. Ils utilisent donc des stratégies de façon inconsciente contrairement aux scripteurs faibles qui sont dépourvus des stratégies nécessaires à la résolution des problèmes rédactionnels.

Dans la littérature, il existe deux types de stratégies de production de textes, élaborées par Breiter et Scardamalia ( 1987). La stratégie des connaissances rapportées et la stratégie des connaissances transformées.

La stratégie des connaissances rapportées consiste à transcrire les informations au fur et à mesure de leur récupération depuis la mémoire à long terme, sans se soucier de la planification du contenu du texte, ni des contraintes pragmatique et rhétorique. (Alamargot et Chankoy in Fayol, 2002 : 50) A l'inverse, dans la stratégie des connaissances transformées le rédacteur « ne raconte plus pas à

pas » ( Piolat et al., 1993: 80). Mais transforme les informations récupérées et les adaptent en tenant en compte d'une part, des buts pragmatiques et rhétoriques instaurés et d'autre part, du texte en cours de production. (Alamargot et Chanquoy in Fayol, 2002 : 50) Selon Breiter et Scardamalia, l'accès à l'expertise rédactionnelle dépend principalement du facteur âge. Le scripteur peut avec l'âge, passer de la stratégie des connaissances rapportées à celle des connaissances transformées. Mais, précise Fayol, l'âge n'est pas le seul ni le principal facteur de l'expertise car le premier type de stratégies peut se rencontrer chez les sujets les plus âgés lorsqu'il s'agit par exemple de rédiger des textes explicatifs ou argumentatifs. ( Fayol, 1997 : 86-87) Cette perspective a été également développée par Burtis et al. (1987) en analysant l'évolution de la stratégie de rédaction chez des enfants de 14 ans. Les données recueillies ont montré que ces jeunes adolescents consacrent 10% seulement de leur temps de rédaction à la planification, un rédacteur expert serait en mesure de planifier son texte sur les deux plans, forme et contenu, avant et pendant la composition de ce dernier. Burtis et al. ont ainsi montré que l'évolution de l'expertise « consistait essentiellement en une différenciation progressive de la planification par rapport aux autres composantes, assortie d'un allongement des temps de traitements dédiés à la planification. ». ( Alamargot et Chanquoy, in A.Piolat, 2004 : 136) Nous pouvons donc conclure que l'évolution de la stratégie des connaissances rapportées vers celle des stratégies transformées dépend non seulement de l'âge mais beaucoup plus de la capacité de planification.

En comparant ces deux modes de rédaction avec le modèle de Hayes et Flower (1980), Piolat et al. (1993 :81) nous apprend que la stratégie des connaissances transformées est activée par la mise en œuvre des trois processus de la production écrite à savoir, la planification, la mise en texte et la révision. La stratégie des connaissances rapportées quant à elle, est actualisée par l'usage



d'un seul processus de conception qui favorise la récupération des idées en en mémoire.

Si Breiter et Scardamalia ont distingué deux types de stratégies de la production des textes, correspondant à deux modèles de scripteurs, Kellog (1994) en définit trois et qui sont relatives aux différentes phases d'écriture: les stratégies de pré-écriture (élaborer un plan) et les stratégies de mise en texte et de révision « ( bribes de mots et de phrases, rédaction d'un brouillon ...) ». ( Nwosu, 2005 : 17 )

Nous allons dans le paragraphe suivant, nous intéresser uniquement aux stratégies de révision, dans la mesure où elles constituent le pivot de notre recherche.

### **7.3- Les stratégies de révision**

Nous allons présenter dans ce qui suit les stratégies de révision, en nous référant au modèle de révision de Hayes de 1986. Notre choix de ce modèle se justifie par le fait que ce dernier insiste sur les options stratégiques qui se présentent au rédacteur. Dans ce modèle, la révision est considérée comme « une activité particulièrement stratégique et délibérée, que le rédacteur choisit ou non de mettre en œuvre en fonction de ses objectifs, de l'état d'avancement de son texte et des connaissances rédactionnelles dont il dispose. La sélection hautement délibérée d'une stratégie de révision est guidée par l'importance du problème telle que le scripteur l'a évaluée après une lecture attentive de son texte ». ( Alamargot et Chankoy in Fayol (dir.), 2002 : 55) En d'autres termes, La révision commence par une lecture critique du texte écrit pour détecter les anomalies qu'il peut contenir. Si un problème est découvert, le scripteur l'évalue et choisit ensuite l'une des stratégies de révision selon l'importance du problème telle que le rédacteur l'a évaluée après une lecture attentive de son

texte. Il peut alors ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important, ( Piolat et Roussey, 1994 : 50) « il peut différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir, de réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base, ou encore de réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit ». ( Alamargot et Chankoy in Fayol, 2002 : 55)

Les modifications effectuées diffèrent selon :

a- le type d'opérations réalisées pour y parvenir (addition, suppression ou substitution de mots, de groupes de mots ou de phrases, modification d'une partie du texte, etc.)

b- le niveau textuelle auquel ces modifications se situent ( en surface ou en profondeur).

c- leur localisation dans le texte (début, milieu, fin) et dans la phase de composition ( écriture d'un plan, d'un brouillon, de la version finale, lors d'une étape spécifiquement révisionnelle, etc.). ( Alamargot et Chankoy in Fayol (dir.), 2002 : 55)

## **8- Les opérations de révision**

Pour Hayes (1987), ainsi que pour plusieurs autres chercheurs, Faigley et Witte (1981), Monhan (1984), Grésillon et Lebrave (1983), Fabre (1990), si le rédacteur s'engage dans la modification de certains aspects de son texte, plusieurs opérations lui sont alors offertes : l'ajout, la suppression, le remplacement ou la reformulation et le déplacement. Cette classification a été faite en fonction de trois dimensions : la nature des modifications, leur site et « la profondeur » relative du changement introduit. ( Fayol, 1997 : 132 ; A. Moulin et al., in Marie Madelaine de Gaulmine et Robert Bouchard, 2001 :251)

## **8.1- L'ajout**

Pour Claudine Fabre (2002 : 84), l'ajout se définit comme l'insertion d'un élément X dans un texte qui existe déjà. . Ainsi, la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants. Cette insertion a une position bien définie au niveau de la page écrite. Elle peut se situer à l'entour du texte, entre les lignes, voire entre les mots, dans les espaces laissés blancs par le texte préalablement. (Claire Doquet, Christophe Leblay, 2014 :7)

Dans un soucis de comparaison entre les différentes opérations de réécriture, Aurélie Mounier ( 2016 : 14) présente l'ajout comme une opération assez différente des autres, dans la mesure où il ne prend pas appui sur ce qui a déjà été écrit mais par contre relève de la création du scripteur et permet de créer du nouveau. Ainsi l'ajout n'est pas considéré comme une modification mais comme une opération d'enrichissement du texte.

## **8.2- La suppression**

Si l'ajout consiste à insérer dans le texte un élément nouveau, la suppression quant à elle consiste à effacer un élément qui existe déjà dans le texte, sans qu'il soit remplacé par un autre élément. Ainsi, la séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X). (Fabre, 2002 : 109). Selon Fabre, la suppression se présente comme ambivalente quant à l'objectif de son utilisation. Le scripteur peut en effet l'utiliser pour rendre plus pertinent son texte ou bien encore, dans un cadre scolaire par exemple, l'utiliser comme une stratégie pour éviter une difficulté jugée trop importante. ( Fabre cité dans Aurélie Mounier ( 2016 : 14))

### **8.3- Le remplacement ou la reformulation**

#### **8.3.1- Le remplacement**

C. Fabre (1990) définit le remplacement comme « l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis que un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un est l'autre fonctionnent comme équivalent ». (E.Chandelier , 2004 : 12) cette définition a été représentée de la manière suivante : « une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement » (Fabre, 2002 : 59). En termes plus simples, Le remplacement consiste à substituer un élément par un autre. Cette substitution correspond à la réécriture ou à la reformulation d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, d'un ou de plusieurs paragraphes. (A. Moulin et al. in M-M de Gaulmyn et Robert Bouchard (éds), 2001 : 251)

#### **8.3.2- La reformulation**

La reformulation est défini dans le dictionnaire Larousse comme « formuler de nouveau et d'une manière plus correcte ». C'est un terme qui a été utilisé pour la première fois par Elisabeth Gulich en Allemagne et en France en 1983 et par Eddy Roulet à Genève en 1987. (M-C. Le Bot, M. Schuwer, E. Richard (dir.), 2008:11) La reformulation s'inscrit donc dans le cadre de l'interaction verbale où elle désigne une stratégie de communication. Le locuteur recourt à la reformulation pour expliquer ou corriger ses propos ou encore pour mieux organiser son discours. (B. Pennec in M-C. Le Bot, M. Schuwer, E. Richard ( dir.), 2008 : 70) cette opération se constitue de deux segments ; le deuxième se rattache au premier pour son interprétation. Nous empruntons dans ce contexte les propos de E. Richard qui définit la reformulation comme « une séquence formée de deux énonciations successives, la seconde venant commenter, confirmer, justifier la première par la reprise effective d'un

élément de cette énonciation. (E. Richard in M-C. Le Bot, M. Schuwer, E. Richard (dir.), 2008 : 147) En matière de l'écrit la notion de reformulation est équivalente à celle de révision. Anna Camp et al., ( in R.Bouchard et al., 2001 : 293, 301-303), dans leur étude de la rédaction collaborative d'un texte d'argumentation sur la discrimination de la femme, désignent par reformulation tous les changements qui s'effectuent au niveau du texte. Dès lors, elle englobe toutes les opérations qui appartiennent au processus de révision décrit dans les modèles cognitifs: retour sur le texte, évaluation et modification si nécessaire. Ces auteurs vont même à considérer la reformulation comme un « brouillon oral qui permet de rendre objectif et de partager le texte qu'on est en train de produire ». ( ibid : 306) Si certains auteurs se sont penchés sur l'étude de la reformulation dans un contexte oral, et d'autres dans un contexte écrit, Marie-Madeleine de Gaulmyn a choisi un contexte qui rassemble à la fois, l'oral et l'écrit : la rédaction conversationnelle. Cette dernière constitue, selon le même auteur, une situation où l'on fait appel à des reformulations orales et écrites, orales pour écrire, oralisées à partir de l'écrit. La formule écrite est le résultat de plusieurs reformulations successives, et une fois inscrite, elle devient l'objet d'autres reformulations. ( M-M. de Gaulmyn, 2005 : 33) Marie-Madeleine de Gaulmyn précise que les reformulations orales diffèrent des reformulations écrites. Ces différences sont, à son sens, relatives aux particularités spécifiques aux deux modalités d'expression, l'oral et l'écrit. L'auteur précise que « l'oral est par nature reformulateur (...), il transforme tout en voulant conserver et reproduire à l'identique, il transforme sans pouvoir comparer les versions antérieures ». A l'inverse, l'écrit est non reformulateur. « Il ne retient que la bonne formule, unique, stabilisée. En fait, l'écrit exhibe de véritables reformulations et maintient côte à côte des formules présentées comme relativement équivalentes (autrement dit, c'est-à-dire, pour mieux dire...). Mais lorsqu'il y a reformulation à l'écrit, c'est que chacune des

formules est nécessaire, elles ne sont pas équivalentes, le choix entre elles serait une perte de sens ». ( ibid : 34)

De Gaulmyn finit par conclure qu'à l'oral, la reformulation est spontanée, improvisée par contre à l'écrit, elle est fonctionnelle. ( ibid)

#### **8.4- Le déplacement**

Selon Fabre (2002 : 133), l'opération de déplacement est une opération « marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX ». Il s'agit en d'autres termes de relever un élément du texte pour le placer dans un autre emplacement jugé plus adéquat. Sur un brouillon par exemple, l'élément à déplacer est mis Généralement dans un cercle, entre parenthèses ou encore entre crochets, liés à des flèches indiquant l'endroit exact où il doit être déplacé. (A. Mounier , 2016 : 16)

E. Chandelier ( 2004 : 12) nous fait signaler que « le déplacement apparaît comme une opération à haut risque, dans laquelle l'erreur peut être fatale : car si un remplacement affaiblit une séquence, un déplacement inconvenant peut la défaire de façon irrémédiable ».

D'après ce qui a été présenté un peu plus haut, les modifications apportées au texte se résument donc en quatre opérations qui sont la suppression, l'ajout, le remplacement ou la reformulation et le déplacement. Les études empiriques menées en matière de retour sur le texte et la révision présentent toutes le même résultat quant à la fréquence de l'utilisation de telle ou telle opération : chez les adultes comme chez enfants, dans les productions spontanées comme dans les recherches expérimentales, la suppression et le remplacement sont les opérations les plus fréquentes, l'ajout et le déplacement sont les plus rares. (Fayol, 1997 :132) Cependant, ajoute Fayol que toutes ces classifications ne sont pas complètement satisfaisantes puisque dans beaucoup de cas elles se

trouvent incapables de faire correspondre une modification à une catégorie précise. Fayol donne l'exemple de certains signes de ponctuation qui une fois ajoutés ou enlevés conduisent au changement de la signification d'une partie de texte. Dans ce cas, on n'a pas affaire à une révision superficielle. Par ailleurs, Claire Doquet, Christophe Leblay (2014 : 7), soulèvent un point très important quant à la définition du remplacement et du déplacement. Selon eux, ces deux opérations ne seraient-elles pas tout simplement l'équivalent des deux opérations « suppression » et « ajout » ?

Pour ces auteurs, il serait judicieux de résumer les opérations de réécriture en deux opérations essentielles qui sont « la suppression » et « l'ajout ». Ces deux opérations peuvent se combiner pour donner lieu à des remplacements ou à des déplacements.

## **Conclusion**

Dans cette première partie intitulée cadrage théorique, nous avons principalement essayé de synthétiser l'évolution de la conception de la révision, à travers les différentes modélisations issues de la psychologie cognitive. Nous avons ainsi assisté au passage de formalisations simples comme celle de Breiter et Scardamalia (1983) et auparavant celle de Hayes et Flower (1980) à d'autres qui sont plus complexes à l'instar du modèle de Hayes et al. (1987) qui a permis une avancée des recherches et à donnée naissance à d'autres modèles plus complets comme ceux de Butterfield et al. (1996) et de Hayes (1996). Aussi, nous avons essayé de définir les différentes stratégies et les diverses opérations qui sont mobilisées dans la révision d'un texte. Nous avons également présenté dans cette même partie, les différentes méthodes pour étudier la révision à savoir : l'étude des produits, l'analyse chronométrique de l'activité du rédacteur, la méthode des protocoles verbaux et la méthode des tâches ajoutées. Nous avons aussi exposé les difficultés que pourrait éprouver le scripteur lors de

la rédaction d'un texte et plus particulièrement au cours de la révision de celui-ci. Et nous avons, par la suite, exposé les solutions pour pouvoir y remédier. Ces éléments théoriques, présentés dans la première partie, vont nous servir de base pour analyser la révision en termes de stratégies et d'opérations. Cette analyse fera l'objet de la partie suivante.



**Deuxième partie :**

**Étude des stratégies et des opérations de  
révision dans une rédaction  
conversationnelle**

## **Introduction**

Cette deuxième partie est réservée à l'analyse des stratégies et opérations de révision, dans des rédactions conversationnelles d'un texte argumentatif, réalisées par des étudiants inscrits en deuxième année universitaire. Il s'agit d'une double analyse : qualitative et quantitative. Au niveau de l'analyse qualitative, nous essayerons de repérer les différentes opérations et stratégies employées dans toutes les phases de révision du texte, de décrire leur mobilisation en temps réel par les scripteurs et de préciser leurs moments et leurs emplacements. L'analyse quantitative quant à elle, nous permettra de connaître la fréquence d'utilisation de chacune des opérations et des stratégies de révision.

## **Chapitre I : Présentation du public, du corpus, de la grille d'analyse et de la licence de français**

Dans ce premier chapitre, nous exposons les principaux paramètres de la démarche méthodologique nécessaire pour la collecte et le traitement des données servant de base aux différents résultats qui seront présentés dans les différents chapitres qui suivent.

Est présenté en premier lieu le public, en second lieu le corpus suivi de la grille d'analyse et en dernier lieu la licence de français.

### **1- Le public**

Le public que nous avons choisi pour mener notre recherche consiste en un groupe de deuxième année de licence de français, formé de trente-six étudiants, quatre garçons et trente-deux filles. Ces derniers sont âgés de 19 à 23 ans, sont tous algériens, ont l'arabe comme langue maternelle et poursuivent leurs études à l'université Tassoust de Jijel.

Nous avons réparti ces étudiants en petits groupes de six, et nous avons choisi par la suite deux de chaque groupe. Ainsi, nous avons abouti à six groupes restreints, contenant chacun deux étudiants qui seront chargés de rédiger ensemble un texte argumentatif. Ces groupes sont : (F et G), (F1 et F2), (F3 et F4), (F5 et F6), (G1 et F7) et (F8 et F9).

Il faut préciser que nous avons eu l'occasion d'enseigner ces étudiants non pas dans le module de *Compréhension et expression écrite* (CEE) mais dans celui de grammaire. Et nous avons remarqué que peu sont les étudiants qui maîtrisaient la langue française. La plus grande partie éprouvait d'énormes difficultés à s'exprimer.

Mais il reste à dire que nous n'avions à ce moment-là aucune idée de leur compétence scripturale. L'enseignant chargé de leur assurer le module de CEE et avec qui nous avons discuté, nous a confirmé que les étudiants ont un faible niveau en matière de l'écrit et que les textes qu'ils produisent sont pour la majorité de mauvaise qualité. Il faut mettre en considération que « contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation (...). Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite » (J-E. Gombert cité par R. Bouchard in B. Py, 1994: 122).

## **2- Le corpus**

Rappelons que notre recherche porte sur les opérations et les stratégies développées par douze étudiants inscrits en deuxième année de licence de français, au cours de la révision des textes argumentatifs qu'ils ont produits.

Pour atteindre un tel objectif, il fallait étudier le processus de révision en temps réel afin de pouvoir examiner ce que font les étudiants quand ils révisent leurs textes. Mais le plus important restait de voir comment ils se comportent face à

un problème donné. Car notre intérêt porte sur « l'oral qui sert à produire l'écrit » selon l'expression de M-M de Gaulmyn, R.Bouchard et A. Rabtel (2001 : 9). Un tel objet d'étude a profondément renouvelé les recherches en sciences du langage portant sur l'étude de la langue orale et celles sur la langue parlée. En effet, les chercheurs ont toujours séparé l'analyse des textes écrits de celle de la langue parlée. « *Or un grand nombre d'activités d'écriture sont immergées dans des situations de paroles, soit que les écrits composés solitairement précèdent ou suivent des échanges oraux, soit parce que les écrits sont rédigés, discutés, ou révisés collectivement.* » (ibid : 10) Ceci dit qu'au lieu de s'intéresser uniquement à l'étude des produits finis qui sont les textes, l'intérêt est porté sur la description des différents processus mis en jeu dans l'élaboration de ces derniers. Et d'un autre côté, au lieu de n'étudier que la transcription de l'ensemble des paroles enregistrées, dans ces situations oralo-graphiques, on a mis en considération « tout le contexte de l'atelier d'écriture, gestes et traces graphiques, papier ou clavier et écran » (ibid)

Ces situations oralo-graphiques sont, depuis 1991, au centre d'intérêt du GRIC, laboratoire de recherches sur les interactions communicatives de l'université Lumières et du CNRS, et ont des dénominations différentes : rédactions conversationnelles, conversations rédactionnelles ou tout simplement rédactions collaboratives.

Pour les raisons préalablement mentionnées, nous avons choisi de mener notre étude sur une rédaction conversationnelle d'un texte argumentatif. Notre choix de l'argumentation se justifie par le fait que les études faites sur les processus de rédaction mis en évidence par des rédactions conversationnelles ont porté sur l'argumentation comme genre de texte à produire en collaboration. Nous citons à ce propos et en particulier les travaux de Robert Bouchard, Marie-Madelaine de Gaulmyn, Lorenza Mondada de l'université Lumière, Lyon II, Alain Rabatel de l'IUFM de Lyon II. Les études faites consistent en l'analyse d'une situation de rédaction conversationnelle, qui a réuni deux étudiants étrangers,

Meité et Polo, venus en France dans le but d'améliorer leur français au Centre International d'Etudes Françaises de l'Université Lumière-Lyon II. Ces deux étudiants sont de nationalité différente et de langue maternelle différente. Maité est germanophone alors que Polo est lusophone ( Brésil). Ils ont rédigé ce texte en répondant à la demande de l'un de leur enseignants, Robert Bouchard.

Notre corpus est donc constitué de six rédactions conversationnelles, réalisées par six groupes de deux étudiants et que nous avons enregistrées par le moyen d'un magnétophone, et de téléphones portables. La consigne à laquelle devaient répondre les étudiants est : « Faut-il battre les enfants pour les éduquer ? Qu'en pensez-vous ? ». Les étudiants devaient disposer de 90 minutes pour rédiger ensemble leurs textes, mise au propre comprise.

Nous avons choisi ce niveau de la licence au lieu d'un autre pour la simple raison que l'argumentation est enseignée en deuxième année, dans le module CEE (compréhension et expression écrites).

L'enregistrement total que nous avons recueilli compte 438 minutes et demie et la transcription complète occupe 46 pages. Les tours de paroles sont en nombre de 1289. Il faut signaler que le recueil du corpus n'a pas été très facile. Plusieurs enregistrements étaient de mauvaise qualité et nous n'arrivions pas à déchiffrer ce que les étudiants disaient. Pour cela, nous les avons refaits. Une fois le corpus est réuni, nous avons procédé à sa transcription. Et il faut signaler que la transcription est une tâche complexe, difficile et demande beaucoup de patience de la part du transcripateur. Pour notre part et pour transcrire le plus fidèlement possible les six rédactions conversationnelles, nous avons passé beaucoup de temps à écouter et à réécouter, à plusieurs reprises, les conversations de nos co-scripteurs au point d'avoir mémorisé un grand nombre de répliques. Pour être honnête, cette phase de la recherche était consécutive de moments d'angoisse et de découragement.

Une fois le corpus transcrit, nous nous sommes heurtée à un autre problème plus important que celui de la transcription : comment allons-nous analyser

notre corpus? Car peu de travaux ont porté sur la rédaction conversationnelle. Il y a seulement deux références incontournables : *Les processus de la rédaction collaborative* et *Le processus rédactionnelle : écrire à plusieurs voix*, qui sont le produit de l'équipe GRIC et sous la direction de Robert Bouchard, Lorenza Mondada, Marie-Madelaine de Gaulmyn et Alain Rabatel. D'un autre côté, et dans la littérature francophone, nous n'avons pu trouver aucune recherche traitant de près les stratégies de révision dans une rédaction conversationnelle. Nous n'avions entre les mains que la définition de Hayes (1986) de la révision en termes de stratégies. Nous avons alors bien étudié cette définition et nous avons essayé de la schématiser pour qu'elle serve de base à l'analyse de notre corpus.

### **3- Les conventions de transcription**

Pour transcrire notre corpus nous avons adopté les conventions de transcription utilisées par Annie Chalivet en 1995-1996 pour transcrire une rédaction conversationnelle. A noter nous avons apporté quelques petits changements à ces conventions. Nous avons également inséré d'autres signes pour symboliser les passages en langue arabe ainsi que leur traduction.

F	l'étudiante
G	l'étudiant
(F et G)	le premier groupe
(F1 et F2)	le deuxième groupe
(F3 et F4)	le troisième groupe
(F5 et F6)	le quatrième groupe
(F7 et G1)	le cinquième groupe
(F8 et F9)	le sixième groupe
Ens :	l'enseignante

=	élision
-	troncation de mot
:	allongement
<u>Souligné</u>	chevauchement
E s p a c é	articulation lente
/	interruption
0	pause courte
00	pause mi-longue
000	pause longue
(silence)	pause très longue
(xxxx)	passage inaudible ou incompréhensible
( )	activité non verbale
‘	intonation montante
,	intonation descendante
Maj	passage en langue arabe
( Maj)	traduction du passage en langue arabe
+ (ABC)	ajout
<del>ABC</del>	suppression
<del>ABC</del> (DEF)	remplacement
<del>ABC</del> (DEF > GHI > JKL)	remplacements successifs
(ABC) → (ABC)	déplacement
<del>ABC</del> ( DEF ( para))	paraphrase
<del>ABC</del> ( DEF ( pv))	produire une nouvelle version

Graphèmes correspondant à certains phonèmes de la langue arabe :

ɖʒ	ج
Ḫ	خ
ɣ	غ
ħ	ه
ʕ	ع
t̤	ت
q	ق
Ḍ	ظ ض
F	ث

#### 4- La conception de la grille d'analyse

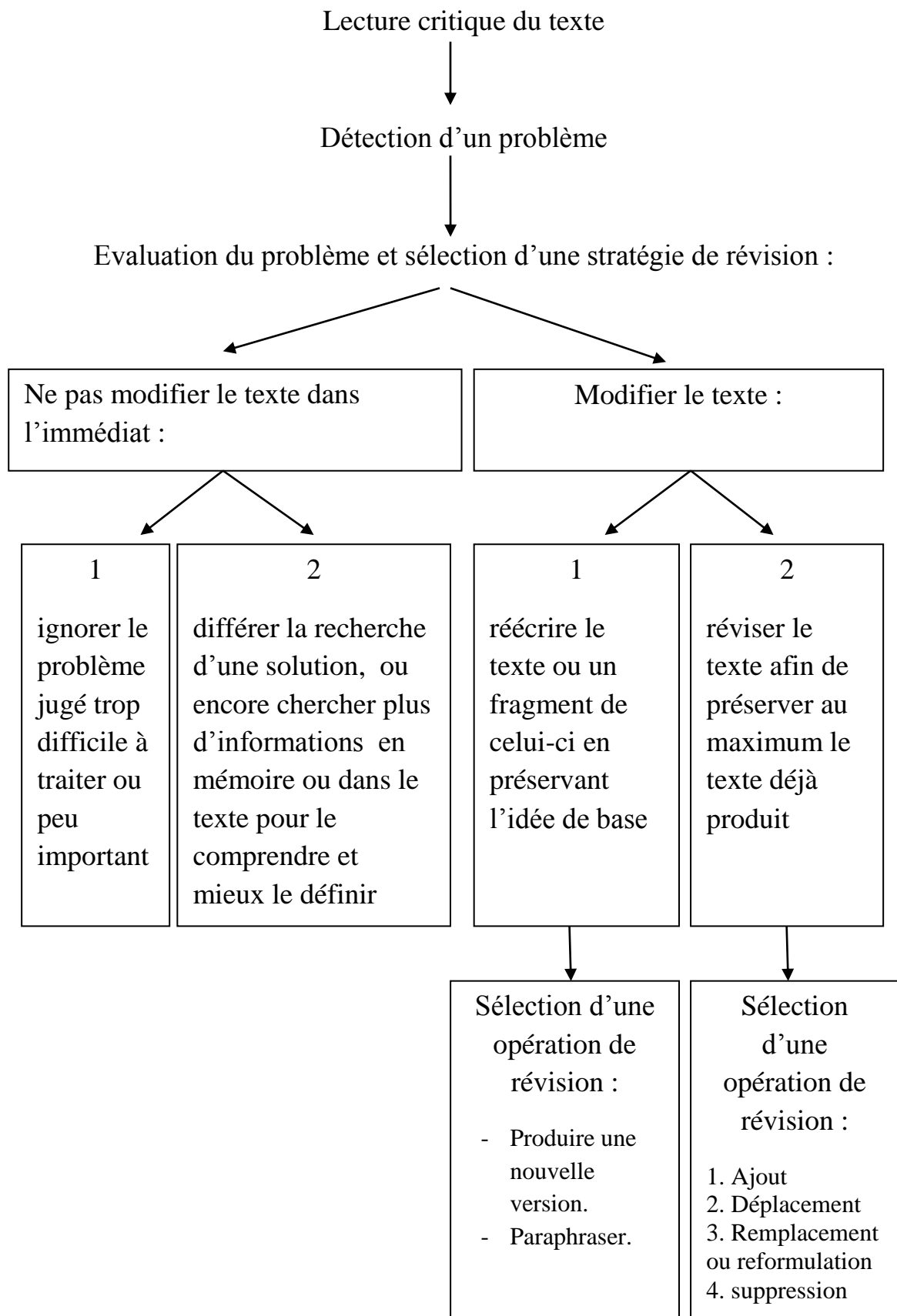
Afin de pouvoir définir les différentes opérations et stratégies activées lors de la révision collaborative d'un texte argumentatif, nous nous sommes référée au modèle de révision de Hayes de 1987, tel qu'il a interprété par Heurley (2006), D. Alamargot et L. Chanquoy (2002). Notre choix de ce modèle se justifie par le fait que ce dernier insiste sur les options stratégiques qui se présentent au rédacteur. Dans ce modèle de 1987, Hayes définit la révision comme suit: « le processus de révision proprement dit ne peut intervenir tant qu'aucun problème n'a été détecté. En revanche, il n'est pas nécessaire que la cause du problème ait été identifiée pour qu'il soit mis en œuvre. En effet, l'évaluation peut déboucher sur la détection d'un problème sans que le sujet parvienne à le nommer ou à le diagnostiquer. Une fois qu'un problème a été détecté, (.....), un processus de SÉLECTION DE STRATÉGIE conduit le rédacteur à adopter une stratégie face au problème rencontré. Ce processus est donc assimilable à un processus de résolution de problème. Cette stratégie peut être soit de ne pas modifier le texte



dans l'immédiat (ignorer le problème, le différer, rechercher des informations supplémentaires, définir un nouveau but) soit de modifier le texte. Lorsque la décision de modifier le texte est prise, le rédacteur a deux options possibles : RÉÉCRIRE complètement le texte ou le RÉVISER. La réécriture du texte peut être réalisée de deux manières différentes, soit en produisant une nouvelle version, soit en paraphrasant l'ancienne. Le sous-processus de RÉVISION (au sens restreint) désigne quant à lui la mise en œuvre d'une stratégie qui vise à supprimer les problèmes de tout ou partie du texte en conservant le maximum de texte initial ». (Heurley, 2006 : 21) Les modifications apportées au texte varient en fonction du type d'opérations (addition, suppression, ajout, remplacement), du niveau textuel où ont lieu ces modifications (en surface ou en profondeur), de leur localisation dans le texte (début, milieu, fin) et dans la phase de composition (écriture d'un plan, d'un brouillon, de la version finale). (D.Alamargot, L. Chanquoy, in Fayol (dir.), 2002 : 55)

Pour une lecture efficace de cette définition, nous avons essayé dans un premier temps de la représenter sous forme d'un schéma qui par la suite, nous facilitera la conception de la grille d'analyse :

#### 4.1- Schéma représentatif du processus de révision



Avant de présenter la grille d'analyse, il nous a paru primordial de mettre le point sur un fait très important: en élaborant ce modèle de révision de 1987, Hayes n'a pas pris en considération le caractère interactif de la production écrite où les co-rédacteurs sont obligés de formuler oralement et de négocier le contenu qui va être transcrit. Hayes a considéré la révision dans une rédaction monogérée c'est à dire réalisée par un seul scripteur et dans ce cas-là, toutes les modifications sont effectuées par écrit. Or dans une rédaction conversationnelle ou une rédaction collaborative, un énoncé peut être modifié juste après sa formulation orale, avant d'être validé et par la suite transcrit. Il peut même après son inscription, être à nouveau modifié.

Dans notre analyse, nous ne nous sommes pas limitée aux révisions effectuées après la transcription du texte sur le brouillon ou sur le propre mais nous avons également tenu en compte toutes ces révisions faites à l'étape orale. Et faute de modèle de révision adéquat à notre perspective de travail, nous avons retenu le modèle de révision de Hayes (1987) avec toutes les dénominations qui y figurent et nous l'avons appliqué sur les révisions orales. En conséquence, le lecteur de notre travail de recherche peut par exemple tomber sur des formules qui lui paraîtraient de prime à bord ambiguës ou contradictoires. A titre d'exemple, en analysant une révision orale d'une phrase, nous pouvons parler de la stratégie de « réécriture du texte ou d'un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base ». Il reste à dire que ce fait ne pourrait avoir lieu si nous avions choisi d'analyser la révision au niveau des brouillons qui gardent toutes les traces des modifications apportées au texte.

## 4.2- La grille d'analyse

Rappelons que nous avons conçu notre propre grille d'analyse contenant des paramètres qui explorent nos données. Ces paramètres sont principalement définis à partir de la définition de la révision de Hayes (1987).

Stratégie de révision		Modification effectuée									
		Opération sélectionnée						Niveau textuel		Localisation	
		Ajout	Suppression	Déplacement	Remplacement ou reformulation	Produire une nouvelle version	paraphraser	Surface	Profondeur	Dans le texte : (début, milieu, fin)	Dans la phase de composition : (écriture d'un plan, d'un brouillon, de la version finale)
<i>Modifier le texte</i>	1. Réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base										
	2. Réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit										
<i>Ne pas modifier le texte dans l'immédiat</i>	3. Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important										
	4. Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir										

## **5- La licence de français**

La licence de français telle qu'elle est actuellement enseignée s'inscrit dans le cadre du nouveau système des études universitaires LMD qui signifie Licence, Master, Doctorat. La licence s'étale sur trois années à savoir six semestres, le master sur deux et le doctorat sur trois.

Le programme de licence est organisé en unités d'enseignement (U.E). L'unité d'enseignement peut être fondamentale, méthodologique, de découverte ou transversale. Chaque unité est constituée d'une ou de plusieurs matières dispensées sous forme de cours, travaux pratiques, travaux dirigés, séminaires, conférences, stages, projets, et organisée selon une logique de progression en vue de l'acquisition des compétences. ([www. Univ-adrar.dz](http://www.Univ-adrar.dz) > fac-st > système-lmd)

Nous décrivons à titre illustratif, l'organisation de l'enseignement de l'écrit dans les six semestres de la licence LMD, telle qu'il a été présenté dans le programme officiel. L'écrit est assuré par la matière « Compréhension et expression écrites (CEE) » qui fait partie de l'unité des enseignements fondamentaux.

Premier et deuxième semestres :

Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension)

- Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture
- Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.

Troisième, quatrième, cinquième et sixième semestres :

- Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai

- Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte. (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : [www.mesrs.dz](http://www.mesrs.dz) > le système-lmd)

Dans ce premier chapitre de la deuxième partie de notre travail de recherche, nous avons essayé de présenter les éléments de base de notre analyse. Nous avons vu que le corpus est constitué d'un enregistrement audio de six rédactions conversationnelles. Notre échantillon, composé de douze étudiants universitaires, dix filles et deux garçons, inscrits en deuxième année de licence de français à l'université Tassoust de Jijel, était invité à produire un texte argumentatif pendant 90 minutes. Le corpus oral obtenu sera ultérieurement l'objet d'une analyse, à partir d'une grille que nous avons conçu nous-même et que nous jugeons adéquate pour la définition des différentes opérations et stratégies développées par notre public au cours de la révision collaborative du texte produit.

## **Chapitre II : Analyse des différentes stratégies et opérations de révision**

Nos co-scripteurs étaient invités à produire un texte argumentatif, répondant à la consigne suivante : « Faut-il battre les enfants pour les éduquer ? Qu'en pensez-vous ? » Le texte en question devait contenir deux idées antithétiques (le pour et le contre) et chacune des deux idées devait être étayée par trois arguments et des exemples. Il faut préciser que ce sujet a été proposé par nous-même, et que les étudiants étaient munis le jour de la rédaction d'un document dans lequel sont présentées les différentes particularités du texte argumentatif ainsi que les différentes étapes à suivre pour rédiger ce genre de texte. Ce document d'appui que nous avons conçu nous-même et que nous avons soumis à nos étudiants quelques jours auparavant « a pour effet immédiat de permettre de dépasser les blocages dus à une connaissance insuffisante du référent. Il a pour effet secondaire d'influencer la planification du discours

produit ». ( R.Bouchard in B.Py, 1994 : 108) Il constitue en quelque sorte une aide « à la mise en discours au niveau de son organisation globale : macrostructure sémantique surtout et plan de texte séquentiel pour une autre part » ( ibid. ).

## **1- Méthode d'analyse du corpus**

Bouchard (1998), David (1991), Schneuwly (1991) nous précisent que les discours écrits dits ordinaires par opposition aux textes littéraires qui sont surtout étudiés à posteriori, peuvent être étudiés de diverses manières, au cours de leur processus de production-même, et particulièrement par ce que Bouchard nomme « la méthode interactionnelle du produit au processus ». ( R.Bouchard in B.Py, 1994 : 107) Bouchard explique cette méthode comme suit : « Après avoir analysé les caractéristiques positives (phénomènes récurrents) ou négatives (fautes) du produit nous recherchons leurs circonstances et leurs mode de production. Pour ce faire, nous analysons dans un second temps, chacun des épisodes de production correspondants, à travers l'image qu'en donne l'interaction verbale entre les scripteurs. Cette procédure a été et sera utilisée par rapport à différentes situations de production collective» (ibid.).

Cette méthode d'analyse présente plusieurs avantages. En effet, on peut par exemple analyser la révision à partir des brouillons raturés. Mais ces derniers conservent uniquement les traces du retour du scripteur sur le texte qu'il a produit ( suppressions, ajouts, remplacements et déplacements) que l'écoute des enregistrements permet d'interpréter. A ce propos, Marie-Madelaine de Gaulmyn précise que « les conversations fournissent des exemples de l'usage oral du langage régulateur de l'action ». Elle ajoute qu'« il est toujours fascinant de voir sur le papier et d'entendre les paroles comment le texte s'ébauche, se transforme et acquiert une stabilité relative remise en jeu plusieurs fois...il est tout aussi intéressant de voir se nouer entre les partenaires

des relations rarement explicites d'entente, de complicité, de séduction ou de rivalité, de concurrence, de conflit » ( in M-M de Gaulmyn et al., 2001 : 36, 37). Ceci montre la richesse de notre corpus qui peut se prêter à de multiples analyses. L'analyse du processus de rédaction est axée sur quatre paramètres : les relations entre les partenaires, l'exécution de la tâche, les activités métalangagières et les procédures de reformulation ( ibid : 37).

Pour notre part, notre corpus fera l'objet d'une double analyse, qualitative et quantitative. L'analyse qualitative nous permet de mettre en évidence les différentes stratégies et opérations employées dans la révision d'un texte argumentatif et nous permet par ailleurs de décrire la mobilisation en temps réel de ces dernières. Cette analyse se déroulera de la manière suivante : nous procédons d'abord à la segmentation de notre corpus en fonction des différentes étapes de la rédaction: la planification, l'élaboration d'un brouillon, la relecture du brouillon, l'inscription du texte au propre et la relecture de la version finale. Dans chacune de ces phases, nous avons sélectionnons les extraits du corpus contenant des révisions, pour les soumettre à une analyse en fonction de la grille que nous avons préalablement présentée. En d'autres termes, nous essayons d'identifier les stratégies de révision employées par nos scripteurs et de cerner les différentes opérations de modification qui en découlent. Nous tenons également dans notre analyse à décrire la manière dont s'effectuent les transformations que subissent les différentes unités du texte et à préciser et l'emplacement et la localisation de chacune de ces modifications. Dans un troisième temps essayerons de schématiser ce travail de co-construction des différentes phrases pour mettre en valeurs les différentes modifications que nos co-scripteurs leur ont apportées. Les résultats de l'analyse qualitative seront complétés par une analyse quantitative dont l'objectif est précisément d'étudier la fréquence du recours aux différentes stratégies de révision et de l'utilisation des diverses opérations de révision. Les stratégies sont en nombre de deux:



modifier le texte et ne pas modifier le texte dans l'immédiat. Ces deux dernières comportent chacune deux autres stratégies qui sont respectivement : - réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit, - réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base, - ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important, - différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir. Les opérations quant à elles se résument en : - le remplacement, le déplacement, - l'ajout, - la suppression, la paraphrase et la production d'une nouvelle version. L'analyse quantitative se déroulera ainsi : nous allons d'abord compter le nombre des occurrences des différentes stratégies et opérations de révision, d'abord au niveau de l'ensemble de la rédaction et en suite au niveau de chacune de ses étapes, à savoir, la phase de planification, de la composition du brouillon, de la relecture du brouillon, de la transcription de la version finale et enfin de la relecture finale du texte produit. Les résultats obtenus feront l'objet d'une comparaison afin de préciser quelles sont les stratégies et les opérations de révision les plus ou moins récurrentes.

## **2- Analyse des rédactions conversationnelles**

### **Rédaction conversationnelle n° 1**

Cette première rédaction est réalisée par deux étudiants, une fille et un garçon, désignés respectivement par F et G. L'enregistrement total que nous avons recueilli compte une heure et demie, la transcription complète occupe 23 pages et les tours de paroles sont en nombre de 474. Nous précisons que le texte produit n'a pas été planifié, seule l'introduction a bénéficié d'une planification. En plus, il ne porte pas de titre et contient une seule thèse et trois arguments.

Durant toute la rédaction, F s'est conduit en leadership. Son utilisation fréquente de « attends, non , AhA ( NON) » montre combien elle est autoritaire et veut non seulement s'emparer de la parole mais imposer son idée même si cette dernière n'a pas encore été bien conçue.

#### **2.1- Segmentation du corpus**

Du T1 à T18 : Le plan général du texte

Les co-scripteurs commencent par établir verbalement le plan du texte à produire en se basant sur les différentes étapes du texte argumentatif figurant dans le document que l'enseignante leur a remis.

- 1 G : on va commencer par suivre les étapes du texte argumentatif d'abord
- 2 F : d'accord, 0 heureusement que j'ai ramené ces feuilles-là

Ils décident alors de commencer par une introduction qui tourne autour du thème des enfants. Cette introduction sera suivie d'une problématique posée sous forme d'une question. Ensuite sera présenté le développement dont le rôle est de ramener des éléments de réponse à la problématique et ce par le biais de différents arguments. En fin le texte à produire se termine par une conclusion.

Une fois le plan établi, les co-scripteurs se mettent d'accord sur la manière de gérer la tâche, et ce au niveau du tour de parole 19.

T19 : G : donc chacun va donner une idée

Il importe de signaler que le plan établi par nos collaborateurs consiste en réalité en une définition des différentes parties du texte à produire. A l'exception de l'introduction, le contenu du développement et de la conclusion n'a pas été défini au cours des discussions. En conséquence et à notre sens, ceci va leur poser des problèmes lors de la rédaction et les obliger à investir beaucoup de temps pour la recherche des idées.

Du T20 à T97 : Rédaction de l'introduction au brouillon.

Les tours de parole T20 jusqu'à T39 consistent en une discussion sur le contenu de l'introduction. Les co-scripteurs décident dans un premier temps de parler des enfants d'aujourd'hui mais ils ont vu qu'il serait judicieux de parler plutôt de la violence contre les enfants.

Les tours de paroles T40 jusqu'à T97 sont consacrés à la formulation de l'idée de l'introduction qui est : les parents pensent qu'il faut battre les enfants pour les éduquer. »

Du T98 à T394 : rédaction du corps du texte.

Au niveau de T98, les co-scripteurs énoncent la problématique, qui n'est autre que le sujet de rédaction « faut-il battre les enfants pour les éduquer ? »

Le T99 annonce le début du développement. Cette étape a commencé par une relecture de l'introduction. Et consiste en une négociation du contenu du corps du texte à produire. F signale qu'il faut présenter les arguments en faveur de la thèse c'est-à-dire ceux des parents et par la suite seront présentés les arguments contre cette même thèse c'est-à-dire ceux de nos rédacteurs. Mais G lui fait

signaler qu'il faut présenter directement les arguments contre la thèse puisque ceux qui la défendent ont été déjà présentés au niveau de l'introduction.

De T114 jusqu'à T371 : Rédaction des arguments qui sont en nombre de trois.

De T372 à T394 : Rédaction de la conclusion.

De T395 à T473 : F et G relisent le texte écrit sur le brouillon, lui apportent les modifications nécessaires et le recopient au propre.

Le tour de parole T474 indique la fin de la rédaction par la formule de soulagement de F « ah baba » qui montre combien a été difficile la production du texte.

## **2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision**

### **2.2.1- Analyse qualitative**

#### **Phase 1: écriture du brouillon**

#### **Séquence1 : l'introduction**

#### **Extrait 1 : révision 1**

20 F : mhm, 00 c'est l'introduction'

21 G : oui,

22 F : on va commencer commencer par les enfants d'aujourd'hui

23 G : oui d'accord, et après on va choisir 00 donc faut-il

24 F : faut-il battre les enfants pour les éduquer ' qu'en pensez-vous '

25 G :la violence

26 F :les enfants

- 27 G : si tu veux on commence par une introduction 00 pour parler un p=tit peu de la violence d'abord
- 28 F : la violence directe ' directement la violence '
- 29 G : si tu veux 000 on va dire que 0 la violence la violence est de plus en plus nuisible
- 30 F : propagade propagade ah y a un mot 00 se propager propagade 0 propagande ah eh hlfh (OUI), voilà hlfh (OUI)
- 31 G : on va dire que la violence est de plus en plus nuisible 0 dans le monde et ensuite 0 elle est très fréquente
- 32 F : oui,
- 33 G : dans toutes les parties du monde

Dans la première étape de planification générale du texte à produire ( T1- T18), nos co-rédacteurs ont décidé de parler des enfants au niveau de l'introduction.

L'introduction commence au (T20) par une confirmation du thème « les enfants d'aujourd'hui ». Mais au moment de la formulation de l'idée de l'introduction, nos étudiants ont prononcé au même moment, deux thèmes différents: « la violence » proposé par G et « les étudiants » par F. Ceci dit que G a procédé implicitement à une évaluation du thème de l'introduction et a exprimé son intention au (T27) sous forme d'une proposition : ( 27 G : si tu veux on commence par une introduction 00 pour parler un p=tit peu de la violence d'abord). Cette proposition a été approuvée par F.

Donc la modification effectuée à ce niveau-là consiste en un remplacement du thème de l'introduction « les enfants d'aujourd'hui » par « la violence ».

### **Représentation des opérations effectuées**

~~Les enfants~~ d'aujourd'hui ( la violence ).

## Stratégies et opérations utilisées

Stratégie	Modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : - Remplacement du thème de l'introduction « les enfants d'aujourd'hui » par « la violence ».  Niveau textuel : profondeur localisation : écriture du brouillon, début du texte, dans la phase de la formulation orale de l'introduction

### Extrait 2 : révision 2

- 27 G : si tu veux 000 on va dire que 0 la violence la violence est de plus en plus nuisible
- 28 F : propagade propagade ah y a un mot 00 se propager propagade 0 propagande ah eh filfi (OUI), voilà filfi (OUI),
- 29 G : on va dire que la violence est de plus en plus nuisible 0 dans le monde et ensuite 0elle est très fréquente
- 30 F : oui,
- 31 G : dans toutes les parties du monde
- 32 F : ces jours-ci
- 33 G : en ce qui concerne la violence contre les enfants 00 bien sûr ( G lève la voix pour imposer son idee)  
( silence)
- 34 F : j'aimrais bien qu'on s'étale un peu 0 l'introduction 00 **tgi** plus 00 ché pas 00 mai=t=nant 00 ces temps-ci 00 les gens règlent leurs problèmes avec
- 35 G : la force
- 36 F : avec la force voilà

La formulation de la première phrase de l'introduction commence au ( T 29) par une proposition de la part de G qu'il complète au ( T 31) : ( 31 G : on va dire que la violence est de plus en plus nuisible 0 dans le monde et ensuite 0elle est très fréquente) . Dans un premier temps, F était d'accord pour cette première formulation de G ( 32 F : oui), mais elle effectue une évaluation au ( T 36) et juge que cette première phrase est insuffisante et n'exprime pas réellement l'idée de l'introduction. Elle doit en conséquence être l'objet d'une extension : ( 36 F : j'aimerais bien qu'on s'étale un peu 0 l'introduction 00 TJI ( DOIT ÊTRE) plus 00 ché pas 00 mai=t=nant 00 ces temps-ci 00 les gens règlent leurs problèmes avec). Ce fragment de phrase amorcé par F est complété par G ( 37 G : la force). Nous essayons de mettre en relief les différentes versions qu'a prises cette phrase avant d'être retenue.

### Représentation des différentes opérations

La violence est de plus en plus nuisible dans le monde et elle est très fréquente + (ces temps-ci les gens règlent leurs problèmes avec la force).

### Stratégies et opérations employées

Stratégie	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p><i>Opérations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de la phrase : « <i>ces temps-ci, les gens règlent leurs problèmes avec la force</i> » à la phrase « <i>La violence est de plus en plus nuisible dans le monde et elle est très fréquente</i> » pour compléter l'idée de l'introduction</li> </ul>

	<p><i>Niveau textuel</i> : surface</p> <p><i>Localisation</i> : début du texte, dans la phase de la formulation orale de l'introduction.</p>
--	--

### Extrait 3 : révision 3

38 F : avec la force voilà

39 G : mhm, ( silence) de nos jours /

40 F : de nos jours je commence ' (début de l'écriture sur le brouillon).

41 G: oui ( silence) les parents

42 F : directement les parents ' 00 on s'est dit qu'on va parler de la violence hein ' 00 de nos jours la violence

43 G : de nos jours la violence est devenue

44 F : est devenue est devenue

45 G : est devenue 000 de plus en plus fréquente 00

F et G se sont mis d'accord sur la première idée de l'introduction « *La violence est de plus en plus nuisible dans le monde et elle est très fréquente. Ces temps-ci, les gens règlent leurs problèmes avec la force* » et ont décidé de la noter sur le brouillon. F s'est chargée de l'écriture et G de la dictée. Au moment de son inscription sur le brouillon, trois modifications lui sont apportées à l'initiative de G : d'abord, il commence sa phrase en lui ajoutant « *de nos jours* » et « *les parents* ». Ensuite, au lieu de dicter « nuisible », il prononce « fréquente ». La première modification et la troisième ont été approuvées par F à l'inverse de la deuxième qui a été rejetée: ( 42 F : directement les parents ' 00 on s'est dit qu'on va parler de la violence hein ' 00 de nos jours la violence).



## Représentation des différentes opérations employées

+ (De nos jours ) + (~~les parents~~) la violence est de plus en plus nuisible ( fréquente ) dans le monde et elle est très fréquente.

## Stratégies et opérations employées

Stratégie	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p><i>Opérations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « <i>de nos jours</i> ».</li> <li>- Ajout de « <i>les parents</i> ».</li> <li>- Suppression de « <i>les parents</i> ».</li> <li>- Remplacement de « <i>nuisible</i> » par « <i>fréquente</i> ».</li> </ul> <p><i>Niveau textuel :</i> surface</p> <p><i>Localisation :</i> dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (L'écriture de la 1<sup>ère</sup> phrase de l'introduction sur le brouillon).</p>

## Extrait 4 : révision 4

45 G : est devenue 000 de plus en plus fréquente 00

46 F : de plus en plus 00 fréquente 0 euh les gens 00 les personnes règlent leurs problèmes qu'en /

47 G : qu'avec la force

48 F : oui, 00 ou bien les personnes pensent que 00 euh 00 les personnes d'aujourd'hui pensent que euh qu'en battant

- 49 G : la force
- 50 F : si en battant les problèmes seront réglés c'est pour ça je voulais étaler
- 51 G : ou bien la force est la force est la seule 00
- 52 F : la seule méthode
- 53 G : la seule méthode oui pour 00 éduquer les enfants ou pour éduquer les gens 00  
ché pas

F continue à écrire ce que G lui dicte, mais elle se permet, de temps à autre, de donner une nouvelle forme à ce qui a été préalablement décidé d'écrire. A titre illustratif, elle supprime « ces temps-ci », remplace le mot « gens » par « personnes » et G ne s'y oppose pas. Par ailleurs, elle s'arrête d'écrire, soumet la dernière phrase à une évaluation et propose de la reformuler. La reformulation est déclenchée par l'expression « ou bien » et se fait par tâtonnements : F amorce un début de phrase « Les personnes pensent » auquel, elle rajoute « d'aujourd'hui » entre le nom et le verbe. Ensuite, elle essaye de le compléter par une complétive en prononçant « qu'en battant ». Elle renonce par la suite à cette idée et propose une autre: « si en battant, les problèmes seront réglés ». A son tour, G propose une autre phrase et l'a formule avec l'aide de F: « la force et la seule méthode pour éduquer les enfants ».

### **Représentation des différentes opérations**

Ces temps-ci, ~~les gens~~ ( (les personnes) + ( d'aujourd'hui) ~~règlent~~ ( pensent que) ~~leurs problèmes qu'avec la force~~ ( qu'en battant les problèmes seront réglés (para ))

Ces temps-ci les personnes d'aujourd'hui pensent qu'~~en battant les problèmes seront réglés~~ (la force est la seule méthode pour éduquer les enfants ( para))

## Stratégies et opérations employées

Stratégie	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement des « gens » par « les personnes ».</li> <li>- Remplacement du verbe conjugué « règlent » par « pensent »</li> <li>- Ajout de l'adverbe « aujourd'hui »</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. ( formulation orale de la 2<sup>ème</sup> phrase de l'introduction).</p>
<p>Modifier le texte : réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paraphrase de la phrase « les personnes règlent leurs problèmes qu'avec la force » en produisant « les personnes d'aujourd'hui pensent qu'en battant les problèmes seront réglés ».</li> <li>- Paraphrase de la phrase « les personnes d'aujourd'hui pensent qu'en battant les problèmes</li> </ul>

	<p>seront réglés en produisant « les personnes d'aujourd'hui pensent que la force est la seule méthode pour éduquer les enfants ».</p> <p>Niveau textuel : profondeur</p> <p>Localisation : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (formulation orale de la 2<sup>ème</sup> phrase de l'introduction).</p>
--	--

### Révision 5 : extrait 5

- 54 F : mhm, je pense que **HEDI ( CETTE)** la phrase s : ça vient après 00 à la fin de l'introduction 00 à la fin
- 55 G : à la fin 0 je préfère qu'on 0 je préfère dire que il faut jamais 0 il faut jamais régler il = faut jamais régler ou il =faut jamais combattre la violence avec la violence
- 56 F : mhm,
- 57 G : il y a beaucoup d'autres moyens
- 58 F : d'autres moyens mhm, 00 euh puis on pose la question
- 59 G : oui,

Au T54, F effectue une évaluation relative à l'emplacement de cette dernière phrase de l'introduction « Les personnes d'aujourd'hui pensent que la force est la seule méthode pour éduquer les enfants ». Elle veut développer encore l'introduction et la terminer par la dite phrase. N'étant pas catégorique, G s'objecte de la manière la plus douce qui soit et exprime son avis : « je préfère

dire qu'il ne faut jamais combattre la violence par la violence. Il y a beaucoup d'autres moyens ». F adhère au point de vue de son collaborateur. Au (T58) et au ( T59), F et G décident de poser le problème juste après cette deuxième phrase. Ceci dit que l'introduction se compose de deux phrases.

### **Opérations et stratégies employées**

<b>Stratégie</b>	<b>Modification</b>
Ne pas modifier le texte dans l'immédiat.	Opérations : aucune  Niveau textuel : profondeur Localisation : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (après la fin de la formulation orale de la 2 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction).

Jusque là, l'introduction est constituée de deux phrases. La formulation de chacune d'elle est passée par plusieurs étapes de reformulations et a subi plusieurs modifications avant d'être acceptée en tant que telle.

### **Extrait 6 : révision 6**

Là, il ne s'agit pas d'une modification apportée à la partie du texte écrit mais plutôt d'une demande de contrôle. Au tour de parole (T60), F reprend l'écriture de la deuxième phrase de l'introduction et demande à G au ( T 62) de contrôler ce qu'elle écrit et de corriger par conséquent les fautes d'orthographe qu'elle pourrait commettre.

- 62 F : ces temps-ci les per- les personnes s : si je commets des erreurs tu me corriges  
 63 G : d'accord,

### Extrait 7 : révision 7

- 72 F : mhm, 00 les enfants nés dans nés dans une société dans une où la violence YA RABI ( OH MON DIEU) je ne trouve pas la formule 0 la violence 0 règle tout 0 résolue tout 0 oh il me faut un verbe un verbe 0 j'allais dire nés dans une société pourrie pourrie ( rire) mais mais les enfants nés dans une société où la violence 00  
 73 G: est donc le moyen qu'on a 0 qu'on a toujours recours 0 pour régler les problèmes  
 74 F : non, 0 il me faut juste un verbe ici 0 pa=c=que la phrase HEDI EY MLIHA ( C'EST BIEN)  
 75 G : mhm,  
 76 F : ( relie) les enfants nés dans une société où la violence est 000 ah ça m'énerve 000 mhm euh 00 résoudre 0 le verbe 00 comment on conjugue résoudre '  
 72 G : résolu 0 résolution  
 73 F : la violence résolue 00 MAANDAKCH (TU N'AS PAS) dictionnaire'  
 74 G : non,  
 75 F : oh la la ( silence) ah 00 on trouvera on trouvera ce verbe

F vient de terminer l'écriture des deux phrases de l'introduction. G lui signale de poser la question directement après ces deux phrases. Mais F lance une nouvelle idée pour l'introduction, en recourant à la langue arabe puisqu'elle éprouvait des difficultés à le faire en français. Elle formule au (T 72) une partie d'une phrase complexe « Les enfants nés dans une société où la violence », mais trouve des difficultés à la compléter.

Le problème rencontré à ce niveau concerne le choix du verbe adéquat pour relier ce qui vient d'être énoncé avec ce qui va être formulé. F propose le verbe conjugué au présent de l'indicatif « règle », le remplace directement par « résolue » mais juge que ces deux propositions ne sont pas les bonnes. G

essaye de résoudre ce problème en proposant une expansion à la phrase de F (73 G: est donc le moyen qu'on a 0 qu'on a toujours recours 0 pour régler les problèmes) mais sa proposition a été tout de suite rejetée par F qui insiste sur ce verbe qui lui manque parce qu'elle juge que sa phrase est bonne : (74 F : non, 0 il me faut juste un verbe ici 0 pa=c=que la phrase fiEDI EY MLIHA ( C'EST BIEN). F relit sa phrase pour essayer de trouver ce verbe noyau. Elle propose « est » est s'arrête un moment. Ce silence dans cette situation est une évaluation négative du choix du verbe « être » et aussi une réflexion pour résoudre ce problème. L'expression de F « ah ça m'énerve » montre bien le coût de la révision et aussi celui de la rédaction. (76 F : ( relie) les enfants nés dans une société où la violence est p : 000 ah ça m'énerve 000 mhm euh 00 résoudre 0 le verbe 00 comment on conjugue résoudre ' ). F se montre tenace, elle revient à sa deuxième proposition, le verbe « résoudre », mais ne sait malheureusement pas comment le conjuguer. Elle demande de l'aide à son partenaire qui lui aussi ignorait la conjugaison du verbe « résoudre ». En conséquence, F veut recourir à un dictionnaire mais tous les deux n'en avaient pas. Après un moment de réflexion, F adopte en fin une stratégie après plusieurs tentatives vaines: elle décide de reporter la solution du problème et revenir en conséquence à la première formulation « Les enfants nés dans une société où la violence *règle* tout ».

### **Représentation des différentes opérations effectuées:**

Les enfants nés dans une société où la violence règle (résolue) tout.

Les enfants nés dans une société où la violence ~~résolue tout~~ (est donc le moyen qu'on a on a toujours recours pour régler les problèmes).

Les enfants nés dans une société où la violence ~~est donc le moyen qu'on a on a toujours recours pour régler les problèmes.~~

Les enfants nés dans une société où la violence + ( est > résoudre> résolue> règle tout).

On peut dire que cette troisième phrase est passée par cinq versions sans qu'elle soit en fin mise en forme.

<b>Stratégie</b>	<b>Modification</b>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modification du plan prévu et ajout d'une troisième phrase à l'introduction.</li> <li>-Remplacement du verbe conjugué « règle » par « résolue ».</li> <li>-Remplacement du segment « résolue tout » par « est donc le moyen qu'on a on a toujours recours pour régler les problèmes ».</li> <li>-Suppression du segment « est donc le moyen qu'on a on a toujours recours pour régler les problèmes ».</li> <li>-Ajout du verbe être conjugué « est »</li> <li>-Remplacement de « est » par le verbe à l'infinitif « résoudre » par méconnaissance de sa conjugaison.</li> <li>-remplacement de « résoudre » par « règle tout ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p>



	Localisation : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (après la fin de la formulation orale de la 3 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction).
Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : différer la recherche d'une solution (la conjugaison du verbe résoudre).	

## Séquence 2 : la rédaction de la problématique

### Extrait 8 : révision 8:

- 81 G : maintenant on va directement poser la question
- 82 F : fi fi (OUI), où la violence règle tout les parents 0 les parents croient 0 qu'ils les parents croient 0 qu'ils 00 qu'ils
- 83 G : qu'ils peuvent ré-/
- 84 F : croient qu'ils qu'ils croient pourront rendre le leurs enfants 0 meilleurs il faut il faut l'éduquer les éduquer mais comment l'éduquer' il les les il les bat ils ils les battent ils les les battent 0 alors faut-il battre faut-il oui faut-il battre les enfants pour les éduquer ' les parents croient que
- 85 G : xxxxxx ( inaudible)
- 86 F : non non croient que pour 0 rendre /
- 87 G : leurs enfants
- 88 F : leurs enfants 0 leur avec s' leur avec s'
- 89 G : oui,

- 90 F : euh filfi (OUI), c'est pluriel leurs enfants pour rendre leurs enfants meilleurs
- 91 G : meilleurs
- 92 F : et dans le droit chemin (silence) et bien sûr les édu- é- ah du édu-0
- 93 G : les éduquer ' les éduquer '
- 94 F : voilà les éduquer 000 et comment les éduquer' 000 pour éviter la répétition 0 et comment c- cela '
- 95 G : faire cela
- 96 F : filfi (OUI), et comment faire cela' voilà et comment faire cela' AWAFI (NON) c'est pas une question 0 une question directe c=est pas c=est pas en les battant
- 97 G : en les battant
- 98 F : en les battant selon eux 0 selon les parents 0 les battre' et puis on pose la question 0 faut-il battre 00 faut-il battre faut-il battre les enfants pour les éduquer ' voilà ma question est posée m- mai=tenant on passe
- 99 G : au développement

Au ( T81) la dyade décide de poser la question de la problématique du texte argumentatif à produire. Pour cela, Elle revient en arrière, relit la dernière phrase produite pour que cette dernière serve d'assise à l'élaboration de la phrase suivante. A noter, cette phrase relue est une phrase provisoire dont la mise au point a été reportée. F prend l'initiative est tente d'exprimer son idée tout en effectuant un contrôle sur tout ce qu'elle dit. On assiste alors à des changements immédiats ou à des corrections au fur et à mesure de la mise en mot et de l'inscription également. A ce stade de la rédaction, le rôle de G s'est limité à des consensus ou à des reprises de fragments des phrases de F.

Les modifications effectuées à l'étape orale, concernent le remplacement du pronom personnel « l' » par « les » et le remplacement du verbe conjugué « bat » par « battent ».

## Représentation des opérations effectuées

Les parents croient qu'ils pourront rendre leurs enfants meilleurs il faut l' ( les ) éduquer mais comment l'éduquer ils les ~~batt-~~( battent) alors faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

Donc l'idée retenue à l'oral est : « Les parents croient qu'ils pourront rendre leurs enfants meilleurs il faut les éduquer mais comment l'éduquer ils les battent alors faut-il battre les enfants pour les éduquer ». Au moment de leur inscription, ces phrases ont été réajustées pour satisfaire aux normes de l'écrit : Les co-rédacteurs ont remplacé la proposition subordonnée relative « qu'ils pourront rendre » par « que pour rendre » et « les éduquer » par « faire cela ». Ils ont également ajouté « dans le droit chemin », « bien sûr ».

Les parents croient qu'ils pourront rendre (que pour rendre) leurs enfants meilleurs + ( et dans le droit chemin) il faut + ( bien sûr) l' (les ) éduquer et comment ~~les éduquer~~ ( faire cela) ? En les battant.

F s'arrête d'écrire pour effectuer un contrôle des phrases produites. Elle juge que le gérondif « en les battant » n'est pas la forme appropriée à la question qu'elle veut poser. Comme solution provisoire, elle donne une expansion à sa phrase avant de noter la problématique :

Les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs et dans le droit chemin il faut bien sûr les éduquer et comment faire cela en les battant + (selon eux). Faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

Nous signalons qu'une autre révision a eu lieu lors de l'inscription de la 4<sup>ème</sup> phrase de l'introduction « Les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs (...) », au niveau du tour de parole ( T88) par F qui demande à son partenaire si l'adjectif possessif « leur » prend la marque du pluriel, alors qu'elle venait de faire la liaison on prononçant leurs enfants. G lui répond par « oui » ( 81 F : leurs enfants 0 leur avec s' leur avec s' ; 82 G : oui)

### Stratégies et opérations employées

stratégie	modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Remplacement du pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier « l' » par le pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel « les ».</li> <li>-Ajout de la terminaison du pluriel « ent » au verbe « bat » conjugué avec la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.</li> </ul> <p><i>Niveau textuel</i> : surface</p> <p><i>Localisation</i> : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (Lors de la formulation orale de la problématique).</p>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Remplacement de « qu'ils pourront rendre » par « que pour rendre ».</li> <li>-Ajout du segment « et dans le droit chemin »</li> <li>-Ajout de l'adverbe « bien sûr »</li> </ul>

	<p>-Remplacement du pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier « l' » par le pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel « les ».</p> <p>-remplacement du segment « les éduquer » par « faire cela ».</p> <p>-ajout de « selon eux»</p> <p><i>Niveau textuel</i> : surface</p> <p><i>Localisation</i> : dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. ( inscription de la problématique sur le brouillon).</p>
--	--

### Extrait 9 : révision 9

Les co-scripteurs décident de passer au développement au (T98- T99) et commencent à planifier cette partie du texte à produire mais F interrompe la discussion et juge nécessaire de réviser d'abord l'introduction avant d'entamer la partie suivante.

104 F : attends attends on doit réviser l'introduction 0 euh ( relecture) de nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente ces temps-ci 0 les personnes pensent que la force règle les problèmes les enfants nés dans une société où la violence règle tout ( petit rire) les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs et dans le droit chemin 0 il faut il faut bien sûr les les éduquer 0 et comment faire cela' c'est en les battant selon eux 0 faut-il battre les enfants pour les éduquer ' t'inquiètes pas on va trouver euh 0 tout d'abord 00 DOUKA/

La révision de l'introduction s'est réduite à une relecture du passage écrit sans lui apporter des modifications. Au cours de la relecture et lorsque F arrive à la

phrase qui leur avait posé problème lors de sa reformulation « les enfants nés dans une société où la violence règle tout », elle sourit et rassure son collaborateur par la suite, à la fin de la relecture qu'ils vont trouver une solution.

### **Stratégies et opérations effectuées**

<b>stratégie</b>	<b>modification</b>
Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : différer la recherche d'une solution	Opérations : aucune  Niveau textuel : surface  Localisation : début du texte, dans la phase de composition du brouillon, au cours de la relecture de l'introduction.

### **Séquence III : le développement**

L'interaction relative à la rédaction du développement commence au (T98) jusqu'au (T 103), s'interrompt pour une révision de l'introduction et reprend au ( T 104). F et G entament une discussion sur le contenu du développement. Ce dernier qui n'était pas prévu au moment du plan préalable les met dans une situation embarrassante : ils ne savent pas quoi dire dans le développement.

Selon le modèle scolaire canonique du texte argumentatif, l'introduction doit contenir la problématique alors que le développement est réservé aux deux thèses antithétiques et aux arguments qui les étayent. En revanche, la dyade a exprimé la thèse au niveau de l'introduction « Les parents croient que pour

rendre leurs enfants meilleurs et dans le droit chemin, il faut bien sûr les éduquer et comment faire cela, c'est en les battant selon eux ».

Après des négociations, F et G se sont mis d'accord pour commencer directement par les arguments. Mais quels arguments ?

F avait l'intention de justifier l'acte violent des parents envers leurs enfants mais G lui rappelle que ceci a déjà été fait au niveau de l'introduction. Après plusieurs négociations, les co-rédacteurs se sont finalement mis d'accord pour formuler les arguments contre la thèse.

En fait, les collaborateurs ont transgressé la consigne par le type du texte argumentatif. Nous leur avons demandé de rédiger une argumentation dialectique ( le pour et le contre) organisé comme suit : problématique, thèse-arguments, anti-thèse - arguments , conclusion, mais ils décident de rédiger une argumentation autour d'une seule thèse.

La rédaction des arguments a demandé à nos scripteurs beaucoup de temps et de longues négociations, ( 468 tours de parole ).

### **Formulation du premier argument:**

La rédaction du premier argument occupe 81 tours de parole, du ( T114) au ( T 195). L'idée de ce premier argument est traduite par six phrases.

### **Rédaction de la première et de la deuxième phrase**

#### **Extrait 10: révision 10**

- 114 F : tout d'abord tout d'abord  
115 G : la force  
116 F : les enfants  
117 G : la force la force n'est pas le seul moyen pour éduquer nos enfants  
118 F : c'est pour la fin **ḤIR WALLAfi ( C'EST MIEUX JE LE JURE)**  
119 G : pour la fin on a des idées encore  
120 F : mmm' (silence) tout d'abord on sait 000 tout d'abord on sait tous que les enfants sont venus au monde comme une 0 pa- page blanche

- 121 G : blanche
- 122 F : voilà, WELLA (OU) comme de l'argile si 0 on les forme bien 0 MAÇLABELICH KIFEH 0 EW KI NĥAB NETFELSAF (JE NE SAIS PAS)0 bon 0 NGOULOU ( ON DIT) comme une page blanche ils sont inconscients 0 comme t=as dit 0 ils sont inconscients 0 innocents donc euh ils- savent pas euh euh 0 différencier entre le le le
- 123 G : le bien et le mauvais
- 124 F : le bien et le mal euh le bon et le mauvais 00 euh 00 ĥEDI MLIHA ( C'EST BIEN)'
- 125 G : mhm,
- 126 F : c'est bon 00 les enfants 00 sont venus au monde YAĥI' ( D'ACCORD ?) sont venus
- 127 G : mhm,
- 128 F : sont venus
- 129 G : au monde
- 130 F : comme une page
- 131 G : blanche
- 132 F : blanche WELLA (OU) en tant qu'une page verte eh blanche
- 133 G : oui c'est pareil en tant qu'une page blanche
- 134 F : en tant qu'une page blanche 0 voilà
- 135 ( silence)
- 136G : xxxxx ( inaudible)
- 137F : inconscients
- 138G : mhm,
- 139F : inconscients 00 inconscients 00 ils- savent pas 00 différencier
- 140G : oui différencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais pour 0
- 141F : différencier entre c= ĥIĥ (OUI) 0 entre c= qui est bon 00 et c= qui est
- 142G : pour
- 143F : pour accomplir des choses non'
- 144G : oui, ( d'un air indécis)
- 145F : tout s qui est 00 tout s qui est 000 ( relecture de l'introduction pour savoir enchaîner) tous les 0 tous les responsables de tout ça c'est les parents 00 c'est au parents de 00 ĥIĥ (OUI),

La première phrase a commencé par un articulatoire logique « tout d'abord » suivi de deux propositions différentes : G propose « la force » alors que G énonce « les enfants ». Par la suite, G formule une phrase entière pour le premier argument mais F s'y oppose et préfère réserver cette phrase pour la conclusion. Elle essaye alors d'exprimer son idée mais éprouve des difficultés à le faire. Elle formule sa première phrase en effectuant plusieurs opérations de révisions avant de la revêtir de sa forme finale « Tout d'abord on sait tous que



les enfants sont venus au monde comme une page blanche ». Le groupe « Une page blanche » a été remplacé par « l'argile » et ensuite par « une page blanche ». Cette même phrase a connu d'autres modifications au cours de son inscription sur le brouillon, dans des tours de parole ultérieurs ( T132- T 134)  
Formulation progressive de la première phrase :

**Représentation des opérations effectuées : formulation de la première phrase**

Tout d'abord ~~la force n'est pas le seul moyen pour éduquer nos enfants~~(on sait tous que les enfants sont venus au monde comme une page blanche).

Tout d'abord on sait tous que les enfants sont venus au monde ~~comme~~ ( en tant que) ~~une page blanche~~ ( de l'argile > une page blanche).

**Stratégies et opérations employées**

stratégie	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p><i>Opérations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de la phrase « la force n'est pas le seul moyen pour éduquer nos enfants » par « On sait tous que les enfants sont venus au monde comme une page blanche ».</li> <li>- Remplacement du segment « une page blanche » par « de l'argile ».</li> </ul>

	<p>- Remplacement de « de l'argile » par « une page blanche ».</p> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : dans le milieu du texte. Dans la phase de l'écriture du brouillon (lors de la formulation orale de la première phrase du premier argument).</p>
<p>Réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <p>- Remplacement du comparatif « comme » par « en tant que ».</p> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : dans le milieu du texte. Dans la phase de l'écriture du brouillon (lors de l'inscription de la 1<sup>ère</sup> phrase du 1<sup>er</sup> argument).</p>

Pour la deuxième phrase, F lance d'abord un début de phrase « si on les forme bien » mais ne sait pas comment la terminer. Elle revient donc en arrière, relit la fin de la première phrase « comme une page blanche » pour mieux voir. En conséquence, elle renonce à ce début de phrase pour un autre « ils sont inconscients, innocents donc ils ne savent pas différencier entre ». La suite de cette phrase qui est une de G : « le bien et le mauvais », trois remplacements.

Les deux premiers proviennent de F qui a proposé « le bien et le mal » et « le bon et le mauvais » tandis que la dernière appartient à G « ce qui est bon et ce qui est mauvais ». Une autre modification a été apporté a cette deuxième phrase. IL s’agit se la suppression du début de la phrase « ils sont ».

A ce niveau, l’intervention de G était minime est s’est généralement réduite à des répétitions de ce que F énonçait ou bien à des signes d’acquiescement « mhm ».

### **Représentation des opérations effectuées : formulation de la deuxième phrase**

Si on les forme bien (Ils sont inconscients innocents donc ils ne savent pas différencier entre le bien et ~~le mauvais~~ (le mal)) .

Ils sont inconscients innocents donc ils ne savent pas différencier entre ~~le bien~~ et ~~le mal~~ ( le bon et le mauvais > ce qui est bon et ce qui est mauvais).

### **Opérations et stratégies employées**

<b>stratégie</b>	<b>Modification</b>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Remplacement du début de phrase « Si on les forme bien » par « « ils sont inconscients, innocents donc ils ne savent pas différencier entre le bien et le mauvais ».</li> <li>-Remplacement du segment « entre le bien et le mauvais » par « le bien et le mal ».</li> <li>- Remplacement du segment « le bien et le</li> </ul>

	<p>mal » par « le bon et le mauvais ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement du segment « le bon et le mauvais » par « ce qui est bon et ce qui est mauvais ».</li> <li>- suppression de « ils sont ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : formulation orale de la 2<sup>ème</sup> phrase du 1<sup>er</sup> argument.</p>
--	--

La production des deux premières phrases du corps du texte se termine, après leur inscription, par une simple relecture du texte sans modification.

### **Rédaction de la troisième phrase**

#### **Extrait 11 : révision 11**

- 149 F : point fiNEYA (ICI) point tenus 0 tenus 0 responsables responsables tenus responsables qui 0 complément d'objet direct donc ça vient après donc qui tenu tenu ça colle ça = s'accorde pas même la grammaire LEZEM FIfiA (INTERVIENT) 00 tenu 0 tenu 000 s'accorde pas
- 150 G : s'accorde pas
- 151 F : s'accorde pas oui tenu responsable s'accorde pas tenu responsables 0 les parents euh 00 doivent leur montrer
- 152 G : la bonne direction
- 153 F : voilà, doivent leur montrer la bonne direction

La rédaction de la troisième phrase commence par une relecture du texte déjà écrit pour pouvoir assurer la transition avec le cycle d'opérations suivant. F qui s'est chargée de la relecture, énonce son idée où elle responsabilise les parents

de l'éducation de leurs enfants. Elle formule sa phrase avec la collaboration de G. Au moment de l'inscription du début de la phrase « tenus responsables » (en parlant des parents) , F s'arrête et effectue un contrôle concernant une marque graphique. Selon elle, le participe passé « tenus » ne prend pas la marque du pluriel. Elle justifie cela par le recours à la grammaire. Elle explique alors, tout en étant certaine que « tenus » ne prend pas la marque du pluriel « s » puisqu'il est complément d'objet. L'air certain de F a pu facilement convaincre G de la validité de son point de vue. En conséquence, G approuve l'avis de sa collaboratrice même s'il est erroné. F continue alors l'inscription du reste de la phrase « les parents doivent leur montrer la bonne direction et le droit chemin».

### **Représentation des opérations effectuées : formulation progressive de la 3<sup>ème</sup> phrase**

Tenus responsables les parents doivent leur montrer la bonne direction et le droit chemin.

### **Stratégies et opérations employées**

<b>Stratégie</b>	<b>modification</b>
<p>Modifier le texte : Réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de la marque du pluriel du participe passé du verbe « tenir ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : dans la phase de composition du brouillon, lors de</p>

	l'inscription de la 3 <sup>ème</sup> phrase. Au milieu du texte.
--	--

## Rédaction de la quatrième phrase

### Extrait 12 : révision 12

- 157 F : mhm, ( silence) comment cela ‘ 000 en ( silence) en leur donnant des exemples ‘ ( silence) en leur donnant des exemples 0 non, pa=c=que ANA (MOI) j’ai trouvé le deuxième argument 0 le deuxième argument c’est la communication règle tout 0 pa=c=que NĤALSOU MEN ĤEDI ( ON TERMINE ÇA) et on commence le deuxième argument 0 xxxxxx 0 la communication troisième argument ( silence) troisième argument
- 158 G : il y a un autre moyen pour éduquer les enfants 0 si les parents n’arrivent pas je pense qu’ils doivent les emmener chez 0 le psychologue quand même parce que son travail il sait comment 0 s’occuper 0 il sait comment /
- 159 F : c’est vrai,
- 160 G : les conduire 00 c’est son travail aussi bien sûr
- 161 F : attends 0 j= je dois trouver une réponse à cela 0 en en parlant 0 en leur donnant des exemples et /
- 162 G : en parlant surtout avec eux de
- 163 F : mhm, en parlant /
- 164 G : faut pas les laisser dans leurs soucis
- 165 F :mhm, 00 en donnant des exemples aussi ( silence)
- 166 G : faut pas les laisser dans leurs problèmes
- 167 F : ne pas de ne pas ou bien ne pas directement 0 de ne pas les laisser’ /
- 168 G : ne pas les laisser
- 169 F : AfĤA (NON) ne pas les laisser 0 ĤIR ( C’EST MIEUX) 0 ne pas les laisser
- 170 G : dans leurs soucis
- 171 F : WELLA (OU) dans leurs coquilles
- 172 G : dans leurs coquilles oui
- 173 F : WELLA (OU)dans leurs boules
- 174 G : oui je préfère coquilles,
- 175 F : ĤĤĤ (OUI) , et ne pas les laisser 0 coincés voilà
- 176 G : mhm, coincés 0 dans leurs 0 coquilles comme tu l’as dit
- 177 F : dans leurs coquilles
- 178 G : il faut leur apprendre
- 179 F : ah je préfère boule
- 180 G : à parler de leurs problèmes
- 181 F : dans leurs boules et puis voilà

La rédaction de la quatrième phrase du premier argument a nécessité beaucoup de négociations et a occupé un grand nombre de tours de parole (24 tours). La formulation de cette phrase commence par une question posée par F sur la manière dont les parents orientent leurs enfants. Elle propose comme réponse « en leur parlant et en leur donnant des exemples ». G donne une expansion à cette réponse en proposant une formulation : « il ne faut pas les laisser dans leurs soucis ». Cette phrase a été par la suite modifiée par G qui a remplacé « leurs soucis » par « leurs problèmes ». La phrase obtenue est donc la suivante : « il ne faut pas les laisser dans leurs problèmes ». Mais cette phrase qui a été formulée par G a connue par la suite des modifications à l'initiative de F, à partir du (T 167). Elle remplace « il ne faut pas » successivement par « ne pas », « de ne pas » et substitut « soucis » à « problèmes ». Le nom « soucis » qui a été au départ proposé par G, a son tour, subit quatre modifications. F l'a d'abord remplacé par « coquilles » et ensuite par « boules ». G n'a pas apprécié « boule » et a préféré garder « coquille » mais son avis n'a pas été pris en considération par sa collaboratrice qui a maintenu « boule », sans lui prêter attention. Une autre modification concerne l'ajout de « coincés » au verbe infinitif « laisser ». Au terme de ces modifications la phrase obtenue est « de ne pas les laisser dans leurs boules ». Cette dernière a donné lieu à trois autres phrases qui, avant d'être validées, ont subit à leur tour, certaines modifications avant.

**Formulation progressive de la quatrième phrase : représentation des opérations effectuées.**

~~Il ne faut pas~~ les laisser + ( coincés) dans leurs-~~soucis~~- ( problèmes > soucis > coquilles > boules > coquilles > boules)

## Stratégies et opérations employées

stratégie	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement du groupe « il ne faut pas » par « ne pas ».</li> <li>- Ajout de la préposition « de » à l’adverbe de négation « ne pas ».</li> <li>- Remplacement du nom « soucis » par « problèmes ».</li> <li>- Remplacement de « problèmes » par « soucis ».</li> <li>- Remplacement de « soucis » par « coquilles ».</li> <li>- remplacement de « coquilles » par « boules ».</li> <li>-Remplacement de « boules » par « coquilles ».</li> <li>-Remplacement de « coquilles » par « boules ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte. Au cours de la rédaction de la quatrième phrase dans l’étape de la composition du brouillon.</p>



## Rédaction de la cinquième et de la sixième phrases

### Extrait 13 : Révision 13

- 182 G : les enfants quand ils ont des problèmes 0 il =faut pas se taire il faut parler  
comme ça avec les parents
- 183 F : eh sinon ils euh 00 vont 00 ils sont refermés fiAKDA (AINSI)
- 184 G : oui ils sont renfermés, ils vont créer d'autres problèmes
- 185 F : il faut leur 00 apprendre p=tit à p=tit p=tit à p=tit 00 à dévoiler
- 186 G : dévoiler
- 187 F : dévoiler
- 188 G : leurs secrets
- 189 F : fiIfi ( OUI) voilà, leurs secrets 00 même par exemple même même les bêtises  
même s'ils= commettent pas s'ils commettent/
- 190 G : des erreurs ou des bêtises
- 191 F : voilà
- 192 G: des fautes
- 193 F : s'ils 0 commettent des erreurs 0 des bêtises 0 ils ne ils n'auront pas peur mal  
malgré la punition qui va suivre 0 ah non des bêtises même s'ils commettent des  
erreurs et des bêtises 00 ils doivent en parler voilà 00 tout court 00 qu'ils doivent en  
parler 00 eh on a fini avec le premier argument'
- 194 G : mhm,
- 195 F: vous croyez' ( petit rire) je crois que c'est insuffisant 0 WALLAfi ( JE LE JURE)
- 196 G : si si suffisant

La rédaction de la cinquième phrase « il faut apprendre petit à petit à dévoiler leurs secrets par exemple les bêtises » a suscité deux modifications, et ce non pas lors de sa rédaction ou de sa relecture mais au moment de la production de la sixième phrase. Ces modifications que nous nous permettons de qualifier d'automatiques concernent la suppression du segment « par exemple » et le déplacement de « les bêtises » dans la sixième phrase.

la sixième phrase « s'ils commettent des erreurs ou des bêtises, ils n'auront pas peur malgré la punition qui va suivre », quant à elle, n'a connu qu'une seule modification qui consiste en la substitution de la proposition « ils n'auront pas peur malgré la punition qui va suivre » par « ils doivent en parler ».

## Représentation des opérations effectuées

Il faut leur apprendre petit à petit à dévoiler leurs secrets même ~~par exemple~~ (les bêtises) s'ils commettent des erreurs ou des ~~ils n'auront pas peur malgré la~~ ~~punition qui va suivre~~ (ils doivent en parler).

## Stratégies et opérations employées

<b>Stratégies</b>	<b>modifications</b>
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Suppression de « par exemple ».</li><li>- Déplacement de « les bêtises ».</li><li>- Remplacement de la phrase « ils n'auront pas peur malgré la punition qui va suivre » par « ils doivent en parler ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, lors de la rédaction de la cinquième et de la sixième phrase à l'étape de la composition du brouillon.</p>

## Rédaction du deuxième argument

La rédaction collaborative du deuxième argument s'étale sur 82 tours de parole, du T 197 au T 279. Elle dépasse en cela celle du premier argument de trois tours de parole seulement. Les premiers dix tours de parole ( T 197- T 207) consistent en une négociation concernant l'objet du deuxième argument. G propose l'idée du psychologue en ce sens que si les parents n'arrivent pas à comprendre leurs enfants, ils les emmènent chez un psychologue. Cette idée a été appréciée par F qui, sans tarder, essaye de la formuler. Mais elle interrompt sa production verbale en disant en arabe « haba nbedel » c'est-à-dire, « je veux changer ». Elle explique, un peu plus loin à G que le deuxième argument porte sur la communication et c'est le troisième argument qui parle des psychologues. Au T 209, F commence à écrire sur le brouillon. Et là plusieurs opérations de révision ont eu lieu :

### Extrait 14 : révision 14

- 209 F : entre par exemple HIH en outre la communication entre les personnes : selon les psychologues selon les psychologues est le meilleur je veux changer 0 pa=c=que on a déjà écrit moyen meilleur moyen
- 210 G : la meilleur façon' 00 on peut dire
- 211 F : méthode
- 212 G : méthode
- 213 F : meilleur (xxxx)
- 214 G : donc on efface le psychologue 0 on le laisse pour après ( silence)
- 215 F : non, 0 non, 0 pa=c=que euh MEN fiOUMA DI YKOUNSIYIW ( QUI SONT CEUX QUI CONSEILLENT )la communication' c'est les psychologues
- 216 G :mhm,
- 217 F : KATBALI on laisse s : ça ça on le laisse
- 218 G :le psychologue 00 il te pousse à parler avec lui
- 219 F : ah c'est ça 00 oui,
- 220 G : si tu n'as pas pas quelqu'un avec qui parler tu vas chez le psychologue
- 221 F : psychologue
- 222 G : tu parles de tes soucis de tes problèmes et avec lui tu peux t'en sortir

- 223 F : mhm 0 ( relecture en outre la communication entre les personnes) 000 ça réchauffe le cœur 0 MLİfA ‘ ( C’EST BIEN ?) (silence) ça réchauffe
- 224 G : ça soulage
- 225 F : oui ESSENA ( ATTENDS) 0 adoucie l’âme
- 226 G :mhm,
- 227 F : et ça soulage c’est pour ça il est conseillé MLİfA’ ( C’EST BIEN ?)
- 228 G : mhm, c’est bien
- 229 F : c’est pour ça il est conseillé de pour les parents de communiquer ouvertement avec/
- 230 G : avec leurs enfants
- 231 F : ils ne doivent pas/
- 232 G : utiliser la force/
- 233 F : attends 00 ils ne doivent pas crier 0 non ils ne doivent pas ah/ G : frapper
- 234 F : fıİf (OUI), frapper 0 utiliser0
- 235 G : la force 0 envers 0 leurs enfants
- 236 F : AHA non, pas nécessairement ils ne doivent pas 0 ils ne doivent ni frapper ils ne doivent ni frapper ni le
- 237 G : non par contre ils doivent
- 238 F :non non non, ni frapper ni utiliser le le le fıEDEK (CE) le vieux lexique
- 239 G : ils peuvent faire des punitions 0 ils peuvent les punir donc
- 240 F : mais les enfants ils peuvent devenir violents 00 à cause de la violence s : subie pendant leur enfance c’est lexique MAŞRAFTCH KİCH NKOULOUHA FİEMT’ ( JE N’AI PAS SU LA FORMULER, TU COMPRENDS ?) ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage/
- 241 G : vulgaire
- 242 F : voilà voilà, ni utiliser 0 le langage 0 vulgaire et blessant
- 243 F : voilà voilà, ni utiliser 0 le langage 0 vulgaire et blessant

Nous voulons d’abord attirer l’attention sur le fait que F a décidé de parler des psychologues au niveau du troisième argument, mais quand elle formule par la suite le deuxième argument, elle y intègre les psychologues.

La phrase notée par F est la suivante : « En outre, la communication entre les personnes selon les psychologues est le meilleur moyen ».

La première modification consiste en un remplacement de « le meilleur moyen » par « la meilleur façon » ensuite, par « la meilleur méthode ». La deuxième concerne la suppression du terme « les psychologues ». Cette dernière opération de révision a été remise en cause par F, après un moment de silence

qui peu être interprété comme réflexion ou une évaluation de la dernière opération effectuée. Elle propose alors à G de maintenir « les psychologues » parce que selon elle, ce sont les psychologues qui conseillent la communication. G se montre d'accord pour cet avis et le justifie encore.

Au (T 223), relit ce qui a été noté pour le deuxième argument pour pouvoir se lancer dans la production d'autres phrases. Elle prononce « en outre la communication entre les personnes » et marque un silence qui n'est qu'un moment de révision. Puisque ce silence a été consécutif de la suppression de la suite de la phrase formulée au début: « selon les psychologues est la meilleur méthode ». Par la suite, F amorce un début de phrase qu'elle complète progressivement avec l'aide de G. Dans cette étape, F n'a pas cessé d'évaluer positivement ce qu'elle produit. Elle suit chacune de ses formulations de l'appréciation « mliha » dans le sens de « c'est bien », ( T 223, T 227). La phrase obtenue est la suivante : « la communication entre les personnes ça réchauffe le cœur, adoucie l'âme et ça soulage, c'est pour ça il est conseillé pour les parents de parler ouvertement avec leurs enfants. Ils ne doivent pas utiliser la force ». Ce dernier groupe de mot « utiliser la force » a été supprimé et remplacé par « crier », ensuite par « frapper ». La formulation continue, et la phrase est complété par « ni utiliser le vieux lexique » qui va être un peu plus loin remplacé par « le langage vulgaire et blessant ».

### **Extrait 15 : révision 15**

- 244 G : et par contre il faut leur faire peur parfois  
245 F : mhm, et blessant envers eux 000 le le leur faire peur  
246 G : par contre par contre il faut /  
247 F : non, leur faire peur oh non, point leur faire peur faire peur est 000 est faisable  
est faisable MLIhA' ( C'EST BIEN ?) est faisable  
248 G : est faisable'  
249 F : est faisable 000 comme par exemple 00 les priver  
250 G : Les punir  
251 F : les punir HIH

- 252 G : les priver des jouets
- 253 F : les pr- les priver des sorties
- 254 G : de sortir dehors 0 avec leurs amis
- 255 F : non des sorties ou bien des jouets
- 256 G : des sorties
- 257 F : des sorties 00 des jouets etc voilà

A partir du ( T 244), G formule une nouvelle phrase « et par contre, il faut leur faire peur parfois » et la dicte à G pour la noter. Cette dernière la refuse complètement en disant « non » mais par la suite, elle la reformule ainsi : « leur faire peur est faisable ». Elle rajoute un exemple à cette phrase sous forme d'un verbe à l'infinitif « comme par exemple les priver ». G fait de même et propose alors « les punir ». A tour de rôle, chacun de nos rédacteurs essaye de donner un complément au verbe priver. G propose « des jouets » alors que F « des sorties ». Ensuite, G reformule la proposition de F en produisant : « de sortir dehors avec leurs amis » et comme d'habitude, F s'y oppose et décide de ne garder que « des sorties ou bien des jouets ».

### **Extrait 16 : révision 16**

- 258G :les enfermer des fois 00 seuls ( petit rire)
- 259F : les enfermer dans la chambre
- 260G : oui, dans la chambre
- (.....)
- 270 G : jusqu'à ce qu'il se calme 0 pour qu'il comprend 0 les erreurs qu'il a fait
- 271 F : pour comprendre par exemple 0 la gra- la gravité de ses non pas la gravité pour comprendre
- 272 G : pour comprendre qu'il a fait quelque chose de mauvais
- 273 F : voilà, 00 jusque 00 non, pour qu'il apprenne à bien raisonner
- 274 G : oui,

Au ( T 258), G donne en riant un autre exemple de punition : « Les enfermer des fois seuls » que F reformule comme suit : « les enfermer dans la chambre ». F note sur le brouillon les phrases formulées et pour le dernier

exemple, elle note « on l'enferme jusqu'à ce qu'il se calme », ceci dit qu'elle a effectué une opération de révision qui consiste en la suppression de « sa chambre » et la substitution de « les enfermer » par « on l'enferme ». G rajoute « pour qu'il comprend les erreurs qu'il a fait ». Cette phrase a été reformulée deux fois de suite, la première reformulation appartient à G : « pour comprendre qu'il a fait quelques chose de mauvais », la seconde revient à F : « pour qu'il apprenne à bien raisonner ».

La rédaction du deuxième argument se termine par une relecture, du ( T 275) au ( T 279)

### **Représentation des opérations effectuées**

#### **- Première phrase**

En outre la communication entre les personnes selon les psychologues est le meilleur moyen ( la meilleure façon ( méthode > façon ))

En outre la communication entre les personnes est la meilleure façon ( ça réchauffe le cœur adoucie l'âme et ça soulage (PV)).

#### **- Deuxième et troisième phrases**

C'est pour ça il est conseillé aux parents de parler ouvertement avec leurs enfants ils ne doivent + ( ni ) pas utiliser la force (crier > frapper) ) ni utiliser le vieux lexique (le langage vulgaire et blessant ).

#### **- Quatrième phrase**

~~Par contre il faut leur faire peur parfois~~ (Leur faire peur est faisable) comme par exemple les punir les priver + ( des jouets des sorties ).

Leur faire peur est faisable comme par exemple les priver des jouets des sorties ( de sortir avec leurs amis > des sorties des jouets ).

- **Cinquième phrase**

Les enfermer des fois seuls (on l'enferme dans la chambre (para)) jusqu'à ce qu'il se calme pour ~~qu'il comprend les erreurs qu'il a fait~~ ( pour comprendre qu'il a fait quelques chose de mauvais > pour qu'il apprenne à bien raisonner ).

**Opérations et stratégies employées**

<b>Stratégies</b>	<b>Modifications :</b>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression du nom « psychologues »</li> <li>- Remplacement du groupe nominal « le meilleur moyen » par « la meilleure façon »</li> <li>- Remplacement du nom « façon » par « méthode » et ensuite par « façon ».</li> <li>- Remplacement de la suite de phrase « .....est la meilleur façon » par « ça réchauffe le cœur adoucie l'âme et ça soulage ».</li> <li>- Remplacement de « utiliser la force » par le verbe « crier ».</li> <li>- Remplacement du verbe « crier » par le verbe « frapper ».</li> <li>- Remplacement du deuxième élément de l'adverbe de négation « pas » par « ni ».</li> <li>- Remplacement de l'expression « le vieux lexique » par « le langage vulgaire et</li> </ul>



	<p>blessant ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de la phrase « Par contre il faut leur faire peur parfois » par « Leur faire peur est faisable ».</li> <li>- Ajout d'un complément « des jouets, des sorties » au verbe infinitif « priver ».</li> <li>- Remplacement du nom « sorties » par un verbe infinitif et son complément « de sortir avec leur amis ».</li> <li>- Remplacement de l'expression « de sortir avec leurs amis » par « des sorties, des jouets ».</li> <li>- Remplacement de l'expression « Les enfermer des fois seuls » par « on l'enferme dans la chambre jusqu'à ce qu'il se calme »</li> <li>- Remplacement de la proposition « pour qu'il comprend les erreurs qu'il a fait » par « pour comprendre qu'il a fait quelques chose de mauvais »</li> <li>- Remplacement de « pour comprendre qu'il a fait quelques chose de mauvais » par « pour qu'il apprenne à bien raisonner ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : milieu du texte, lors de la rédaction du deuxième argument, dans la phase de composition du brouillon.</p>
--	--

## Rédaction du troisième argument

### Extrait 17 : révision 17

- 280 F : euh ouf le troisième 0 tout d'abord 00 en outre 0 on peut pas dire finalement parce qu'on a pas terminé finalement 00 finalement on l'utilise dans la conclusion euh 000 MATAÇRAFHOUMCH KEYEN WHAYED' ( TU NE LES CONNAIS PAS ? IL Y EN A)
- 281 G : si 00 on peut utiliser
- 282 F : quant à une autre méthode' qui est connue'
- 283 G : on n'a pas parlé du psychologue
- 284 F : HIH quant à une autre méthode qui est mondialement non non non pas trop exagérer qui est très fréquente 00 emmener un enfant chez un psychologue
- 285 G : oui,

La rédaction du troisième argument occupe 70 tours de parole. Elle commence au ( T 280), par une expression d'un sentiment de dérangement de la part de F qui reflète le coût cognitif important de l'écriture : « 280 F : euh ouf le troisième (...) ». Après un court échange à propos du connecteur logique à utiliser pour introduire ce troisième argument, F formule un début de phrase « Quant à une autre méthode » et le transcrit en même temps sur le brouillon. Elle essaye de lui donner une expansion, elle formule alors « qui est mondialement connue » puis se remet en cause : elle remplace le groupe « mondialement connue » par « très fréquente » qu'elle complète par « emmener un enfant chez un psychologue ».

### Extrait 18 : révision 18

- 286F : quant avec t,
- 287G : oui quant avec t,
- 288F : seulement seulement pourtant ANA (MOI) je connaissais HADOU (CES) les prépositions relatives ah non non HADOUK AM ( C'EST) qui oh là là

289G : c'est la grammaire

290F : pas la grammaire c'est l'écrit TAA ( DE) la cohérence 00 euh conjonctions de coordination DHOUMA' ( C'EST ÇA ?) conjonctions de coordination '

291G : peut être

Au (T 286) F vérifie l'orthographe de « quant » en demandant à son partenaire si « quant » prend un « t » à la fin. N'admettant pas sa méconnaissance, F insiste, à la suite de la réponse de G, sur le fait qu'elle maîtrise ce qu'elle appelle « les prépositions relatives », puis elle se rattrape et confirme qu'il s'agit des conjonctions de coordination. G signale que c'est la grammaire mais F le contredit en disant que ce n'est pas la grammaire, par contre c'est l'écrit.

### **Extrait 19 : révision 19**

292 F :eh voilà quant quant à une méthode 00 on a utilisé fréquente/

293G : une autre méthode bien bien utile

294F : non je voulais dire qu'elle qu'elle est très connue et très pra- très pratique voilà une méthode pratique qui consiste à

295 G : emmener

296 F : voilà

297 G : ses enfants

298 F :les enfants chez un psychologue

Au (T292), F relie la phrase élaborée « quant à une autre méthode fréquente » et avant de prononcer « fréquente », elle réalise que cet adjectif a déjà été utilisé. Pour éviter cette répétition, G intervient et propose une autre qualification « bien utile » pour « méthode ». F refuse cette proposition et impose son idée. Elle effectue trois remplacements successifs pour ce même adjectif «fréquente » : « très connue », « très pratique », « pratique » et donne une suite à la phrase en produisant : « qui consiste à ».

A la suite de ces modifications la phrase obtenue est la suivante: « quant à une autre méthode pratique qui consiste à ». Pour compléter cette phrase, F et G se sont intervenus à tour de rôle pour proposer des des unités dont l'agencement servira à compléter la phrase produite. Les unités proposées sont immédiatement adoptées : « emmener ses enfants chez un psychologue ».

### **Représentation des opérations effectuées**

Quant à une méthode qui est ~~mondialement connue~~ ( très fréquente > bien utile > ~~très connue~~ et très pratique ) qui consiste à emmener ses enfants chez un psychologue.

### **Extrait 20 : révision 20**

299G : lui il a les bons moyens 00 et la bonne méthode

300F : non non, après NKOULOU ( ON DIT) à part les psychologues et NfiADROU  
ƆLA ( ON PARLE DES) les psychologues c'est les parents qui se chargent  
DfiOUMA ( CE SONT) le meilleur/

301G :si les parents n'arrivent pas

302F : mhm, si les parents /

303G : n'arrivent pas/

304F : échouent 0 les parents

305G : échouent dans l'éducation

306F : dans l'éducation de leurs enfants l'éducation de leurs enfants le psychologue peut  
faire ce travail le psy co0 lo 0 gue peut faire

307G : ce travail à leur place

308F :non, 0 peut faire ce travail mais il pourra jamais les éduquer fîfi (OUI)

Au ( T299), G essaye de développer cette idée « quant à une méthode pratique qui consiste à emmener ses enfants chez un psychologue », en énonçant « lui, il a les bons moyens et la bonne méthode ». Cette phrase a été immédiatement refusée par F, ce qui a poussé G au ( T 303) à produire une autre. Il formule alors un début de phrase « Si les parents n'arrivent pas » qu'il complète avec

l'aide de F, en lui apportant les modifications nécessaires au moment même de sa production. Les différentes modifications sont à l'initiative de F et se résument en le remplacement du verbe à la forme négative « n'arrivent pas » par son synonyme à la forme affirmative « échouent » et la suppression du complément « à leur place ». La phrase ainsi obtenue est : « Si les parents échouent dans l'éducation de leurs enfants, le psychologue peut faire ce travail mais il ne pourra jamais les éduquer ».

### **Représentation des opérations effectuées**

~~Lui il a les bons moyens et la bonne méthode~~

Si les parents ~~n'arrivent pas~~ (échouent) dans l'éducation de leurs enfants le psychologue peut faire ce travail ~~à leur place~~ mais il ne pourra jamais les éduquer.

### **Extrait 21 : Révision 21 :**

Au ( T316), commence l'élaboration d'une nouvelle phrase portant sur le rôle du psychologue envers les enfants.

- 316 F : mhm, le pousser le pousser 0 le pousser à vider 0 les boules 0 qu'un enfant peut ressentir 0 MLIHA' (C'EST BIEN ?)
- 317 G :mhm MLIHA' (C'EST BIEN ?)
- 318 F : ou bien le poids qu'il ressent sur sa poitrine
- 319 F : voilà , 0 eh eh le poids 0 comment dire un verbe le poids qui YTAqAL KTEF (PESE LOURD) 000 vider les boules
- 320 G : qui le serre
- 321 F : le poids le poids le poids réduit 0 non 00 je crois que cette phrase est suffisante 00 le pousser à vider les boules qu'un enfant pourra ressentir enlever 00 le fardeau ( silence)
- 322 G : et le mettre à l'aise
- 323 F : enlever le fardeau ah et le poids pesé 000 sur l'enfant et le mettre à l'aise comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et et l'aide à /

Après une négociation sur ce que peut faire le psychologue pour un enfant et pour un adulte aussi ( T 309- T 315), F produit la phrase « le pousser à vider les boules qu'un enfant peut ressentir ». Elle l'évalue positivement juste après sa formulation en employant une évaluation esthétique « fiEDI MLIHA», dans le sens de « celle-ci est bonne ou c'est bien », ne laissant en cela à G, aucune possibilité de changement. Ce dernier n'a pu qu'exprimer son accord. Mais elle se permet un peu plus loin de reformuler la deuxième partie de la phrase « les boules qu'un enfant peut ressentir » en produisant « le poids qu'il ressent sur sa poitrine ». Cette proposition n'a finalement pas été retenue puisque F décide de revenir à la première formulation avec une modification du temps du verbe « pouvoir », du présent au futur. Elle lance directement après, une suite à cette phrase en produisant « enlever le fardeau », une proposition qui fait surgir une autre proposition de la part de G « et le mettre à l'aise ». Avant de retenir cette phrase, F effectue une dernière révision en ajoutant « et le poids pesé sur l'enfant ».

### **Représentation des opérations effectuées**

le pousser à vider ~~les boules qu'un enfant peut ressentir~~ ( le poids qu'il ressent sur sa poitrine > les boules qu'il pourra ressentir) enlever le fardeau + ( et le poids pesé sur l'enfant ) et le mettre à l'aise.

### **Extrait 22 : Révision 22**

- 323 F : enlever le fardeau ah et le poids pesé 000 sur l'enfant et le mettre à l'aise comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et et l'aide à /
- 324 G : à combattre
- 325 F : et l'aide à 00 MACHI ( CE N'EST PAS) combattre
- 326 G : à franchir ses à franchir
- 327 F : ce cas 00 ce cas difficile
- 328 G : c'est quoi un cas'
- 329 F : ah'

- 330 G : c'est quoi un cas'  
 331 F : ah l'obstacle l'obstacle voilà dans sa vie dans sa vie puisque c'est une experience  
 332 G : professionnelle  
 333 F : non non non, puisque fiADA (CE) le cas fiEDA TESSEMA KEMEL řACHNAfi  
 ( ON A TOUS VECU CE CAS)comment le dire' 00 puisque ce cas peut 00 les  
 enfants puisque les enfants passent passent toujours  
 334 G : sont toujours passés  
 335 F : filfi (OUI), parce que tout le monde  
 336 G : est passé  
 337 F : par cela  
 338 G : par ce genre

Dans l'étape précédente et après avoir formulé « comme ça, le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à », la dyade essaye de compléter cette idée qui est en relation avec le rôle du psychologue. G commence par donner une suite à la phrase produite en proposant le verbe « combattre ». F refuse cette proposition ce qui incite G à en donner une autre: « franchir » qui sera par la suite complétée par F. Cette dernière énonce « ce cas difficile ». N'ayant pas compris à quoi renvoie « ce cas difficile », G demande à sa collaboratrice des explications. F lui répond qu'il s'agit de l'obstacle de sa vie et elle continue sa phrase en produisant « puisque c'est une expérience professionnelle ». Elle se remet ensuite en cause rejette sa dernière production et la remplace par « les enfants passent toujours ». Cette phrase, avant d'être retenue, subit quelques modifications : elle a d'abord été transformée par G en une phrase passive et a été ensuite remplacée, à l'initiative de F par « parce que tout le monde est passé par cela ».

### **Représentation des opérations effectuées**

Comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à ~~combattre~~ ( franchir ce cas difficile > l'obstacle dans sa vie ) ~~puisque~~ ( parce que) ~~c'est une expérience professionnelle~~ ( les enfants passent toujours > sont toujours passés > tout le monde est passé par cela ).

### Extrait 23 : révision 23

- 323F : filfi (OUI) par cela mais euh j'ai toujours mais j'ai déjà dit mais peut importe  
personne ne pourra non personne ne ne pourra
- 324G : tu veux en finir où avec' /
- 325F : euh personne ne peut ne peut aider l'enfant à part ah le père ou la mère ni  
psychologue ni ami
- 326G : Personne ne pourra comprendre son unique cas
- 327F : voilà,
- 328G : voilà,
- 329F : personne ne pourra
- 330G : comprendre l'enfant que ses propres parents
- 331F : mhm, ƆAJBATNI ( ƆA ME PLAIT) la phrase comprendre mieux qu'un père  
attentionné et une mère douce voilà ni le psychologue
- 332G : ni personne d'autre
- 333F : ni l'enseignante ni personne d'autre ni personne autre ni personne d'autre
- 334G : personne d'autre
- 335F : c'est pour cela
- 336G : c'est la conclusion'

Au (T339), F lance un début de phrase « personne ne pourra » mais G ne la suivait pas puisqu'il ne voyait pas l'idée derrière cette formulation. Alors il lui demande des explications. F lui transmet son idée et à partir de là, les rédacteurs se lancent dans un processus de traduction en mots de cette idée-là.

L'élaboration de la dernière phrase du dernier argument a été associée à plusieurs modifications : F formule d'abord la phrase « personne ne peut aider l'enfant à part le père ou la mère ni psychologue ni ami ». Ensuite, G va remplacer « ne peut aider l'enfant à part le père ou la mère ni psychologue ni ami » par « ne pourra comprendre son unique cas ». Par la suite, F décide de ne garder que la première partie de la phrase « personne ne pourra comprendre » et va remplacer le reste c'est-à-dire « son unique cas » par « que ses propres parents ». Malgré que F a apprécié la phrase qu'elle formulée, elle lui a apporté deux modifications avant de la retenir : la première consiste à remplacer



« l'enfant que ses propres parents » et la deuxième concerne l'ajout de « ni l'enseignante » entre « les parents » et « ni personne d'autre ». Ainsi, la phrase obtenue est : « personne ne pourra comprendre l'enfant mieux qu'un père attentionné et une mère douce, ni le psychologue ni l'enseignante ni personne d'autre ».

### Représentation des opérations effectuées

~~Personne ne peut aider l'enfant à part le père ou la mère ni psychologue ni ami~~  
( ne pourra comprendre son unique cas ).

Personne ne pourra comprendre ~~son unique cas~~ ( l'enfant que ses propres parents))

Personne ne pourra comprendre l'enfant ~~que ses propres parents~~  
( mieux qu'un père attentionné et une mère douce) ni le psychologue + ( ni l'enseignante) ni personne d'autre.

### Opérations et stratégies employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de la proposition subordonnée relative « qui est mondialement connue » par le superlatif de l'adjectif qualificatif « très fréquente ».</li> <li>- Remplacement du superlatif « très fréquente » par le superlatif « bien utile ».</li> <li>- Remplacement de « bien utile » par « très</li> </ul>

	<p>connue et très pratique ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de l'adverbe d'intensité « très » qui précède « pratique ».</li>   <li>- Suppression de la phrase « lui il a les bons moyens et la bonne méthode ».</li> <li>- Remplacement du verbe à la forme négative « n'arrivent pas » par son synonyme à la forme affirmative « échouent ».</li> <li>- Suppression du complément « à leur place ».</li> <li>- Remplacement de « les boules qu'un enfant peut ressentir » par « le poids qu'il ressent sur sa poitrine &gt; les boules qu'un enfant pourra ressentir».</li>   <li>- Ajout de « et le poids pesé sur l'enfant ».</li> <li>- Remplacement du verbe « combattre » par « franchir ce cas difficile ».</li> </ul> <p>Remplacement de « ce cas difficile » par « l'obstacle dans sa vie ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « c'est une expérience professionnelle » par « les enfants passent toujours ».</li>   <li>- Remplacement de « passent toujours » par « sont toujours passés ».</li> <li>- Remplacement de « puisque » par « parce que ».</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « les enfants sont toujours passés » par « tout le monde est passé par cela ».</li> <li>- Remplacement de « ne peut aider l'enfant à part le père ou la mère ni psychologue ni ami » par «ne pourra comprendre son unique cas ».</li> <li>- Remplacement de « son unique cas » par « l'enfant que ses propres parents ».</li> <li>- Remplacement de « que ses propres parents » par mieux qu'un père attentionné et une mère douce.</li> <li>- Ajout de « ni l'enseignante » entre « ni le psychologue » «et « ni personne d'autre ».</li> </ul> <p>Localisation : milieu du texte.</p> <p>Niveau textuel : écriture du brouillon, au cours de la rédaction du troisième argument.</p>
--	---

#### **Séquence IV : Rédaction de la conclusion**

La rédaction de la conclusion du texte commence au ( T 353), par la formule de G « c'est la conclusion ». Au tour de parole suivant (T 354), F décide du contenu de la conclusion. Elle sera présentée sous forme de conseils destinés aux parents. G prend l'initiative et formule une première phrase « c'est pour cela, on conseille aux parents de ne jamais tomber dans cette erreur ». Cette phrase obtient directement l'accord de F, va subir quelques modifications et va guider la production des autres phrases de la conclusion.

## Extrait 24 : révision 24

- 353 G : c'est la conclusion'  
354 F : mai=t=nant c'est à nous de conseiller les parents ce qu'il faut faire  
355 G : c'est pour cela on conseille aux parents de ne jamais tomber dans cette erreur  
356 F : mhm on conseille 0 hlf (OUI), 0 on conseille aux parents 0 de ne jamais 0  
357 G : tomber dans l'erreur de frapper 0 leurs enfants  
358 F : commettre de ne jamais commettre  
359 G : l'erreur  
360 F : d'abattre leurs enfants 00 voilà 0 d'abattre leurs enfants 0 une fois perdus 0 hEDI (CECI) une fois perdus TESSEMA ( C'EST-A-DIRE) c'est bon 0 une fois une fois qu'ils perdent leurs enfants mais je = veux pas dire une fois qu'ils perdent  
361 G : pour ne pas perdre leurs enfants tu veux dire'  
362 F : HABA TESSEMA ( JE VOUDRAI C'EST-A-DIRE)  
363 G : puis les enfants ils vont plus respecter leurs parents quand ils grandissent  
364 F : non HIH HEDI NKOULâA MAIS HABIT NKOUL ( OUI JE VAIS LE DIRE MAIS JE VOULAIS DIRE) une fois perdus 0 une fois qu'ils perdent leurs enfants 0 ils le regretteront  
365 G : mhm,  
366 F : une fois perdus c'est les enfants ils le regretteront  
367 G : ils ne peuvent pas revenir en arrière

La première modification que cette phrase a subie est la définition de « cette erreur » parce que dans ce contexte et pour que le texte soit cohérent on ne peut pas utiliser l'adjectif démonstratif avant le nom sans que ce dernier ne soit présenté au préalable. Donc G s'est rattrapé et a remplacé « cette erreur » par « l'erreur de frapper leurs enfants ». La deuxième et la troisième modifications proviennent de F. Elle remplace d'abord le verbe « tomber » par un verbe adéquat « commettre » et substitue le verbe « frapper » par « abattre » au lieu de « battre ». Notre rédactrice confond certainement entre « battre » et « abattre ». Face à cette confusion, nous n'avons signalé aucune réaction de la part de G. F a effectué ses deux modifications et a directement lancé le début d'une deuxième phrase « une fois perdus » et le remplace juste après sa reformulation par « une fois qu'ils perdent leurs enfants ». Mais F se remet en cause et ne veut pas de ces deux formules puisque ces deux dernières ne

traduisent pas réellement l'idée qu'elle a en tête. Après plusieurs tentatives de la part de G, F retient « qu'ils perdent leurs enfants » et termine sa phrase par « ils le regretteront et ne peuvent plus revenir en arrière.

### **Représentation des opérations effectuées**

#### **- Première phrase**

C'est pour cela, on conseille aux parents de ne jamais tomber ( dans ~~cette erreur~~ ( l'erreur de frapper leurs enfants ) ).

C'est pour cela, on conseille aux parents de ne jamais ~~tomber dans~~ ( commettre) l'erreur ~~de frapper~~ (d'abattre) leurs enfants.

#### **- Deuxième phrase**

Une fois ~~perdus~~ (*qu'ils perdent leurs enfants*) ils le regretteront ils ne peuvent pas revenir en arrière.

La dyade continue la rédaction et élabore une autre phrase au niveau des tours de parole ( T 368) au ( T 371) sans que des modifications lui soient apportées. Cette phrase est : « A cause de leur mauvais traitement les enfants risquent de devenir violents de manquer de respect aux parents et grandir dans la haine et suivre le mauvais chemin ».

au tour de parole ( T 372), commence la rédaction des dernières phrases du texte. F commence d'abord par demander à G d'utiliser sa phrase « La violence n'engendre que la violence » qu'il a formulée lors de la rédaction du deuxième argument et que F avait décidé de la réserver pour la conclusion. Tout de suite après, elle lance la formulation d'une nouvelle phrase en produisant « Le mot est devenu une arme plus redoutable que la violence ». Mais faute de pouvoir la compléter, elle décide de passer à l'inscription de la conclusion. Et là des opérations de révisions ont été effectuées.

## Extrait 25 : révision 25

- 374 F : le mot 00 est un arme on dit un arme et pas une arme  
375 G : un arme fiif (OUI),  
376 F : le mot est un arme plus redoutable  
377 G : on dit une arme quand même  
378 F : c'est vrai est une arme voilà est une arme plus redoutable que la violence  
379 G : Que la violence

F commence par écrire le segment de phrase « le mot est un arme », en supprimant le participe passé « devenu ». Et au lieu de faire précéder le nom féminin « arme » de l'article indéfini « une », elle utilise « un » et justifie cela par l'intuition. G qui a pris l'habitude de dire oui, dès le début de la rédaction, à toutes les décisions de F, a accepté cette justification. Mais il s'est rattrapé par la suite et a corrigé l'erreur commise. Il faut juste rappeler que la production orale de ce segment de phrase était correcte.

F note correctement sa phrase « Le mot est devenu une arme plus redoutable que la violence » et tente de l'enchaîner avec la phrase de G « la violence engendre la violence » mais éprouve des difficultés quant au choix du mot de liaison.

## Extrait 26 : révision 26

- 380F : elle peut 0 que la violence 0 c'est pour cela 0 ta phrase ta phrase la violence engendre la violence  
381G : oui,  
382 F : KIFCH NKOULOŋA' ( COMMENT LE DIRE ?) 0 le mot est arme plus redoutable que la violence 0 cette dernière non /  
383 G : non, ça ne convient pas à c= que j' ai dit tout à l'heure  
384 F : einh '  
385 G : parce que j'ai dit qu'on= a jamais soigné ou bien qu'on a jamais réglé la violence par la violence ça ne convient pas  
386 F : alors 0 où on doit mettre cette phrase' ça convient

- 387 G : il ne faut jamais régler la violence par la violence
- 388 F : hEDIK MLIHA hIf ( C'EST BIEN OUI ) engendre la violence en fin le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu AWAfi LEZEM NEKTEB ( NON IL FAUT QUE J'ECRIVE) la phrase DIALEK c'est connu 0 que la violence engendre la violence
- 389 G : n'engendre que la violence
- 390 F : engendre
- 391 G : engendre ou bien n'engendre 0 n'engendre n apostrophe
- 392 F : hIf (OUI), que la violence que la violence 00 le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu que la violence n'engendre que la violence donc 000 c'est aux gens plus particulièrement les parents d'y penser 0 et de 0 d'y penser et de YRABIW AL AJIAL ( EDUQUER LES GENERATIONS) d'y penser et ( silence) et d'éduquer (silence) les enfants pour une société meilleure voilà,
- 393 G : pour former une bonne société
- 394 F : mhm, kif kif 0 pour une société meilleure ( silence) terminus
- 395 G : on va relire
- 396 F : MLIHA' (C'EST BIEN)

F propose d'abord « cette dernière » mais G rejette cette proposition. Elle revient alors en arrière, relie la première phrase en l'introduisant par le connecteur logique « enfin ». Cette relecture lui était très utile puisqu'elle lui a permis de dépasser sa difficulté. Elle prononce alors « c'est connu que » et l'enchaîne avec la phrase de G. Ce dernier modifie sa phrase en lui ajoutant l'adverbe de négation « ne ...que » et F produit la dernière phrase qui clôt le texte. Les phrases ainsi produites sont « Enfin, le mot est devenu une arme plus redoutable que la violence c'est connu que la violence n'engendre que la violence donc c'est aux gens plus particulièrement les parents d'y penser et d'éduquer les enfants pour une société meilleure ».

### **Représentation des opérations effectuées**

Le mot est ~~devenu~~ ~~une~~ ( un > une) arme plus redoutable que la violence ~~cette dernière~~)

+ (Enfin) le mot est + (devenu) une arme plus redoutable que la violence c'est connu que la violence + (n') engendre + ( que) la violence donc c'est aux gens plus particulièrement les parents d'y penser et d'éduquer les enfants pour une société meilleure.

### Opérations et stratégies employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement du complément d'objet « cette erreur » par « l'erreur de frapper leurs enfants ».</li> <li>- Remplacement du verbe « frapper » par « abattre ».</li> <li>- Remplacement du verbe « tomber » par « commettre ».</li> <li>- Remplacement de « perdus » par la subordonnée « qu'ils perdent leurs enfants ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : écriture du brouillon. Localisation : fin du texte.</p>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de l'attribut « devenu ».</li> <li>- Remplacement du déterminant « une » du nom « arme » par « un ».</li> <li>- Remplacement du déterminant « un »</li> </ul>



	<p>par « une ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « devenu ».</li> <li>- Suppression de « cette dernière ».</li> <li>- Ajout de l'articulateur logique « enfin ».</li> <li>- Ajout de l'adverbe de négation « ne...pas » au verbe conjugué « engendre ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : écriture du brouillon.</p> <p>Localisation : fin du texte.</p>
--	--

## **Phase 2 : La relecture du brouillon**

la rédaction du texte au brouillon prend fin au ( T394) par la formule de F « terminus ». Aux (T 396 ), G prend l'initiative et décide de relire le texte pour d'éventuels changements « on va relire et peut être qu'on va changer ». F se charge de la relecture au (T398). Elle relie l'introduction et juge qu'elle est satisfaisante et ne nécessite par conséquent aucune modification. Arrivée au troisième argument, elle apporte au texte certaines modifications :

### **Extrait 27 : révision 27**

398 F : (...) quant à une méthode pratique qui consiste à emmener les enfants chez un psychologue point si les parents échouent en l'éducation de leurs enfants le psychologue peut faire ce travail non c'est pas le travail d'un psychologue HEDI MAAJBATNICH (rire) les psychologues ils poussent

399 G : si il peut

400 F : il peut éduquer un enfant'

401 G : c'est pas son travail mais il peut le soigner

- 402 F : ce travail l'éducation ESSENA les parents échouent 00 ah attends quant à une méthode pratique qui consiste à emmener les enfants chez un psychologue si les parents échouent dans l'éducation de leurs enfants c'est là que les psychologues entrent en scène HEDI MLIHA' c'est là que ah NBEDLOU entrent en scène c'est là que les psychologues
- 403 G : interviennent
- 404 F : voilà voilà, HEDI MLIHA euh les enfants (silence) interviennent parce qu'ils ne pourront jamais faire le travail des parents jamais 000 ils peuvent ah ils peuvent les psychologues donc il faut tout changer du singulier au pluriel HEDI EY SAHLA ils peuvent soigner les maux mentaux d'un enfant les pousser à vider les boules (...)

F rajoute un point à la fin de la première phrase et continue la lecture du texte. Elle relie la deuxième phrase « si les parents échouent en l'éducation de leurs enfants le psychologue peut faire ce travail » et la remet en question en disant « fiEDI MAÇJBATNICH » dans le sens de « celle-ci ne m'a pas plu ». Selon elle, le psychologue ne peut pas éduquer les enfants à la place de leurs parents. Et là, la dyade entame une négociation qui débouche sur l'ajout de la marque du pluriel « s » à « psychologue » et le remplacement du segment « peut faire ce travail » par « c'est là que les psychologues entrent en scène » et ensuite la substitution de l'expression « entrent en scène » par un verbe approprié « interviennent ». Ces modifications entraînent l'ajout d'une phrase « ils peuvent soigner les maux mentaux d'un enfants ». Il importe de signaler que seule l'avant dernière modification revient à G.

### **Représentation des opérations effectuées**

#### **- Première phrase**

Quant à une méthode pratique qui consiste à emmener les enfants chez un psychologue + (.)

## - Deuxième phrase

Si les parents échouent en l'éducation de leurs enfants le + (s) psychologue+ (s) ~~peut faire ce travail~~-( entrent en scène > interviennent) + ( ils peuvent soigner les maux mentaux d'un enfant).

Au terme de la relecture du texte écrit au brouillon et de sa modification, la dyade exprime un jugement d'appréciation sur le contenu. Par la suite, F redistribue les rôles: Elle se charge de l'inscription et demande à G de lui dicter.

405G : c'est bien je pense

406F : c'est bien c'est court attends on écrit 0 on sait jamais s'il y a des fautes donc tu me dictes

## Opérations et stratégies employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- ajout de la marque du pluriel « s » à «le psychologue ».</li><li>- remplacement de « peut faire ce travail » par « entrent en scène ».</li><li>- remplacement de « entrent en scène » par « interviennent ».</li><li>- ajout de la phrase « ils peuvent soigner les maux mentaux d'un enfant ».</li></ul>

	Localisation : surface Niveau textuel : relecture du brouillon.
--	--

### **Phase 3 : l'inscription au propre**

L'inscription au propre commence donc par une décision de F au tour de parole (406 F). Au ( T 407), F commence à écrire ce que G lui dicte mais interrompt cet acte, au niveau du deuxième argument pour une modification de la présentation matérielle du texte.

### **Extrait 28 : Révision 28**

- 408 F : mhm, ça c'est le premier argument ' j=aurais pas dû écrire comme ça normalement le deuxième argument ça commence  
 409 G : ensuite'  
 410 F : YAṬA'( D'ACCORD)  
 411 G : oui,  
 412 F : le deuxième argument chaque paragraphe un argument j'ai fait une erreur je vais effacer 00 ça c'est le deuxième argument 00 voilà en outre

Notre rédactrice se rend compte que chaque paragraphe représente un argument et cela nécessite un retour à la ligne, chose qu'elle n'a pas faite. Elle décide alors d'effacer ce qu'elle a noté et de revenir à la ligne pour inscrire le deuxième argument.

F reprend l'écriture du deuxième argument et s'arrête encore une fois pour une vérification de l'orthographe du mot « langage ».

## Extrait 29 : révision 29

414 F : le langage u a ou bien directement a ' NSIT ( J'AI OUBLIE)

415 G : le langage u a

416 F : voilà filfi,

N'étant par certaine, elle demande alors à son partenaire si ce terme-là prend ou non un « u » après le premier « g ». G lui donne une réponse erronée en lui disant que « langage » s'écrit « language ».

## Représentation des opérations effectuées

C'est pour ça il est conseillé aux parents de parler ouvertement avec leurs enfants ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage ( language) vulgaire et blessant

Arrivée au troisième argument « quand à une autre méthode plus pratique (...) », la dyade apporte au texte quelques changements :

## Extrait 30 : révision 30

432 F : c'est le troisième' HEDI c'est le troisième argument

433 G : quant à une autre méthode ou bien une méthode pratique qui

434 F : oui une méthode plus pratique

435 G : mhm, qui consiste à emmener les enfants/

436 F : qui consiste non qui pousse à emmener l'enfant

437 G : chez un psychologue 0 si les parents échouent dans l'éducation de leurs enfants

438 F : dans l'éducation l'éducation avec c'

439 G : oui avec c

440 F : DORK NKORJIHA l'éducation de leurs enfants

D'abord, F fait précéder l'adjectif « pratique » par « plus » et remplace le verbe conjugué « consiste » par « pousse ». Ensuite, elle vérifie l'orthographe du

mot « éducation », s'il s'écrit avec un « c ». Une fois la réponse obtenue, elle décide de le corriger. Ceci dit qu'elle l'a certainement écrit sur le brouillon avec un « K ». G pour sa part, apporte une modification à « les psychologues » en dictant « le psychologue ».

### **Représentation des opérations effectuées**

quand à une autre méthode + ( plus) pratique qui ~~consiste à~~ (pousse) les parents à emmener l'enfant chez un psychologue si les parents échouent dans l'~~éducation~~ ( l'éducation) de leurs enfants

### **Extrait 31 : révision 31**

449 G : il peut soigner les maux mentaux d'un enfant

450 F : hIh ( OUI)

451 G : et le pousser à vider les boules qu'un enfant peut ressentir qu'il peut ressentir

G continue à dicter et corrige une maladresse de cohérence, détectée au niveau de la phrase complexe « il peut soigner les maux mentaux d'un enfant et le pousser à vider les boules qu'un enfant peut ressentir ». Il évite alors la répétition en remplaçant « enfant » par le pronom personnel « il ».

### **Représentation des opérations effectuées :**

Il peut soigner les maux mentaux d'un enfant et le pousser à vider les boules qu'~~un enfant~~ ( il) peut ressentir

### **Extrait 32 : révision 32**

457 G : pour le mettre 00 à l'aise 0 comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à franchir ce cas difficile dans sa vie puisque tout le monde est passé par là

458 F : est déjà passé par là

Au ( T 457), F effectue une autre modification au niveau de la phrase « tout le monde est passé par là » et ce, en insérant « déjà » entre l'auxiliaire « être » et le participe passé « passé ».

### **Représentation des opérations effectuées :**

Tout le monde est + ( déjà) passé par là

### **Extrait 33 : révision 33**

460F : (...) ouf pas la peine le titre

461 G : oui pas la peine

462 F : j'ai pas commis des fautes normalement j'ai pas commis des fautes ( silence) ça va elle est lisible

463 G : donc on va relire

Le tour de parole (T460) marque la fin l'inscription au propre du texte rédigé, par l'expression « ouf pas la peine le titre» de F qui montre bien combien a été difficile la rédaction, au point où la dyade renonce à mettre un titre au texte. Sachant que le titre ne demande pas un grand effort du moment qu'il peut se réduire, dans le cas échéant, à un mot. Par la suite, elle contrôle le produit

final, juge qu'il est lisible, sans fautes et entame une dernière relecture avant de nous le remettre.

### Opérations et stratégies employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modification de la présentation matérielle du texte : le retour à la ligne au début de chaque paragraphe, à notre sens c'est l'équivalent d'un remplacement.</li> <li>- Ajout de la voyelle « u » à « langage » en écrivant « langage ».</li> <li>- Ajout de l'adverbe d'intensité « plus » à l'adjectif qualificatif « pratique », au niveau du troisième argument.</li> <li>- Remplacement du verbe conjugué « consiste » par « pousse ».</li> <li>- Remplacement de la lettre « K » par « c » dans le mot « éducation ».</li> <li>- Remplacement du nom « enfant » par le pronom personnel « il ».</li> <li>- Ajout de l'adverbe « déjà » au verbe conjugué « est passé ».</li> </ul>



	Niveau textuel : surface Localisation : écriture sur le propre.
Ne pas modifier le texte	Niveau textuel : surface Localisation : écriture sur le propre.

#### **Phase 4 : relecture finale**

F se lance dans une dernière relecture au (T 464). G l’interrompt au tour de parole ( T465) pour une remarque concernant le segment « le fardeau et le poids pesés ».

#### **Extrait 34 : révision 34**

- 465G : je ne pense pas qu’il y a un s ici  
466 F : où ‘  
467 G : le poids le poids  
468 F : le fardeau et le poids FI ZOUJ ( LES DEUX)  
469 G : le poids ou les poids’  
470 F : je parle du fardeau et du poids pesés les deux  
471 G : ah mhm,

Pour G, le « s » est une marque du pluriel, c’est pourquoi il fait signaler à F que le nom « poids » ne prends pas de « s ». Celle-ci ne le comprend pas et pense qu’il voulait parler du « s » du participe passé « pesés ». C’est pourquoi elle lui donne une justification concernant cela. G n’a pas insisté et n’a pas cherché à

rectifier ce malentendu. Il a renoncé à son point de vue en disant « ah mhm » en faisant semblant d'être convaincu par la réponse de F.

La fin de la rédaction du texte se termine par un sentiment de soulagement et une décision de ne plus toucher au texte.

473 F : (...) ouf ah je vais pas toucher (...)

474F : AH BEBA

La relecture finale n'a été accompagnée d'aucune modification.

### 2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative

Au niveau de l'analyse qualitative, nous avons essayé d'identifier les différentes stratégies ainsi que les diverses opérations employées deux étudiants universitaires, lors de la révision d'un texte argumentatif qu'ils ont produit. Nous avons également essayé de préciser la localisation des modifications et le niveau textuel auquel elles sont relatives.

Les résultats auxquels nous avons abouti sont regroupés dans le tableau suivant :

<b>n° révision</b>	<b>stratégie</b>	<b>Opération</b>	<b>localisation</b>	<b>Niveau textuel</b>
1	Modifier : réviser	Remplacement	Ecriture du brouillon : début du texte, dans la phase de la formulation orale de l'introduction	profondeur
2	Modifier : réviser	Ajout	Ecriture du brouillon : début du texte, dans la phase de la formulation orale de l'introduction	surface

3	Modifier : réviser	Ajout Ajout Suppression Remplacement	dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (L'écriture de la 1 <sup>ère</sup> phrase de l'introduction sur le brouillon)	surface
4	Modifier : réviser	Remplacement Remplacement Ajout	dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (formulation orale de la 2 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction)	surface
	Modifier : réécrire	Paraphrase Paraphrase		profondeur
5	Ne pas modifier le texte	X	dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (après la fin de la formulation orale de la 2 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction)	profondeur
6	Activité de contrôle de l'écriture			
7	Modifier : réviser	Quatre remplacements Deux ajouts Deux suppressions	dans le début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon. (après la fin de la formulation orale de la 3 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction	surface
	Ne pas modifier le			

	texte : différer la recherche d'une solution			
8	Modifier le texte : réviser	Quatre remplacements Quatre ajouts	dans le début du texte, dans la phase de composition du brouillon, lors de rédaction de la problématique.	surface
9	Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : différer la recherche d'une solution	X	dans le début du texte, dans la phase de composition du brouillon, au cours de la relecture de l'introduction.	
10	Modifier le texte : réviser	Quatre remplacements	dans le milieu du texte. Dans la phase de l'écriture du brouillon. (lors de la formulation orale et de l'inscription de première phrase du premier argument).	surface
		Quatre remplacements Une suppression	dans le milieu du texte. Dans la phase de l'écriture du brouillon, lors de la formulation orale de la 2 <sup>ème</sup> phrase du 1 <sup>er</sup>	Surface

			argument	
11	Modifier le texte : réviser	Suppression	dans la phase de composition du brouillon, lors de l'inscription de la 3 <sup>ème</sup> phrase. Au milieu du texte.	Surface
12	Modifier le texte : réviser	Sept remplacements Un ajout	au milieu du texte. Au cours de la rédaction de la quatrième phrase dans l'étape de la composition du brouillon.	Surface
13	Modifier le texte : réviser	Suppression Déplacement Remplacement	au milieu du texte, lors de la rédaction de la cinquième et de la sixième phrases à l'étape de la composition du brouillon.	surface
14, 15,16	Modifier le texte : réviser	Suppression Treize remplacements Un ajout	au milieu du texte, lors de la rédaction du deuxième argument à l'étape de la composition du brouillon.	Surface
17, 18,19,20 ,21,22, 23	Modifier le texte : réviser en plus d'un contrôle sans modification.	Quinze remplacements Quatre suppressions Deux ajouts	au milieu du texte, lors de la rédaction du troisième argument à l'étape de la composition du brouillon.	Surface
24, 25, 26				

	Modifier le texte : réviser .	Six remplacements Trois ajouts Deux suppressions	A la fin du texte, lors de la rédaction de la conclusion, à l'étape de la composition du brouillon.	Surface
27	Modifier le texte : réviser .	Deux ajouts Deux remplacements	A l'étape de la relecture du brouillon.	Surface
28, 29, 30, 31, 32, 33	Modifier le texte : réviser .	Trois ajouts Quatre remplacements Une suppression	A l'étape de l'inscription au propre.	Surface
34	Ne pas modifier le texte		A l'étape de la relecture finale du texte.	

Au cours de cette analyse, nous avons remarqué que toutes les stratégies ainsi que les différentes opérations ont été employées par nos rédacteurs, du début de la rédaction jusqu'à la fin. Ceci dit que le processus de révision n'intervient pas seulement au terme de la production du texte ou d'une partie de celui-ci mais recouvre complètement l'étape mise en mot.

La révision est déclenchée par des expressions comme « ça fait lourd, ça colle pas, j'aime ça, je n'aime pas ça, mliha ». Elle peut conduire à des modifications du texte comme elle peut se réduire à de simples relectures du texte écrit. Et il arrive que les modifications apportées au texte soient erronées.

### **2.2.2- Analyse quantitative**

**- Fréquence de l'utilisation des quatre stratégies « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction**

Modifier le texte : 30 soit 88,23%

- réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 29 soit 85,29%
- réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 1 soit 2,94%

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 4 soit 11,76 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 3 soit 8,82%
- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 1 soit 2,94%.

**- Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision : l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 68 soit 63,55%
- Ajout : 22 soit 20,56 %
- Suppression : 14 soit 13,08 %
- Déplacement : 1 soit 0,93 %

- Paraphraser : 2 soit 1,86%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**- Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 3 soit 2,80 %
- Surface : 104 soit 97,19 %

**- Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision Au niveau de chaque étape de la rédaction :**

**Au niveau de la composition du brouillon**

**- Stratégies :**

- Modifier le texte : réviser 22 soit 60%
- Modifier le texte : réécrire 1 soit 10%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 3 soit 30%
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%

**- Opérations**

- Remplacements : 62 soit 65,26%
- Déplacements : 1 soit 1,05%
- Ajouts : 17 soit 17,89%
- Suppressions : 13 soit 13,68%
- Paraphrase : 2 soit 0,21%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%



## **Au niveau de la relecture du brouillon**

### **- Stratégies**

- modifier le texte : réviser 1 soit 100%
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

### **- Opérations**

- Remplacements : deux soit 50 %
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : deux soit 50 %
- Suppressions : 0 soit 0%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

## **Au niveau de l'écriture de la version finale**

### **- Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 6 soit 100 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 4 soit 50%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : 3 soit 37,5%
- Suppression : 1 soit 12,5%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**A l'étape de la relecture finale du texte**

- **Stratégies**

- ne pas modifier le texte 1 soit 100 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations** : aucune

**Représentation graphique des résultats obtenus**

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous avons jugé nécessaire de les représenter sous forme d'organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :

## Nombre de révisions dans les différentes étapes de rédaction

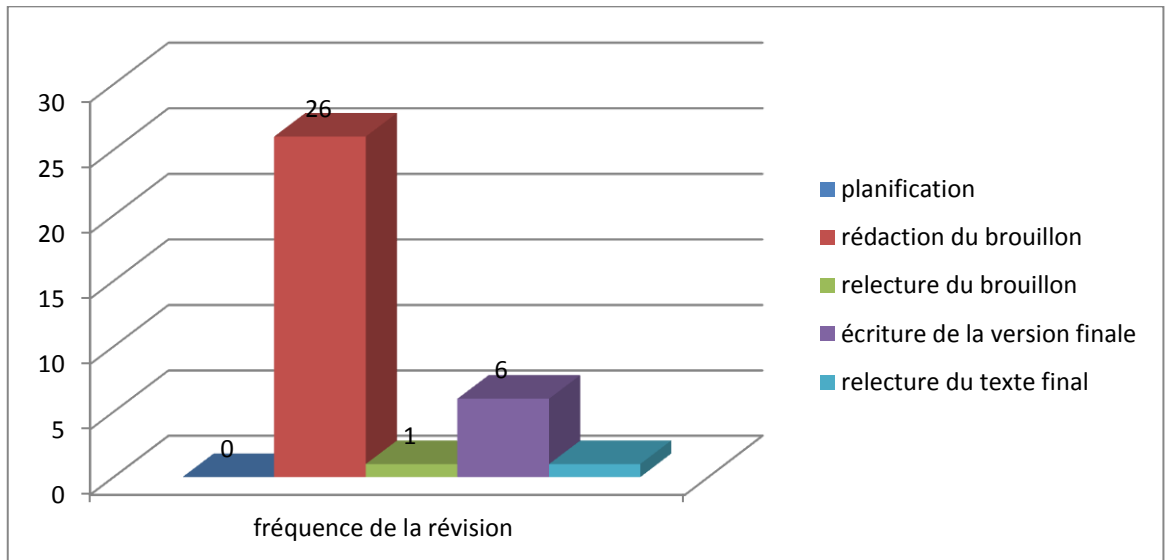


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la révision.

## Niveau textuel des modifications

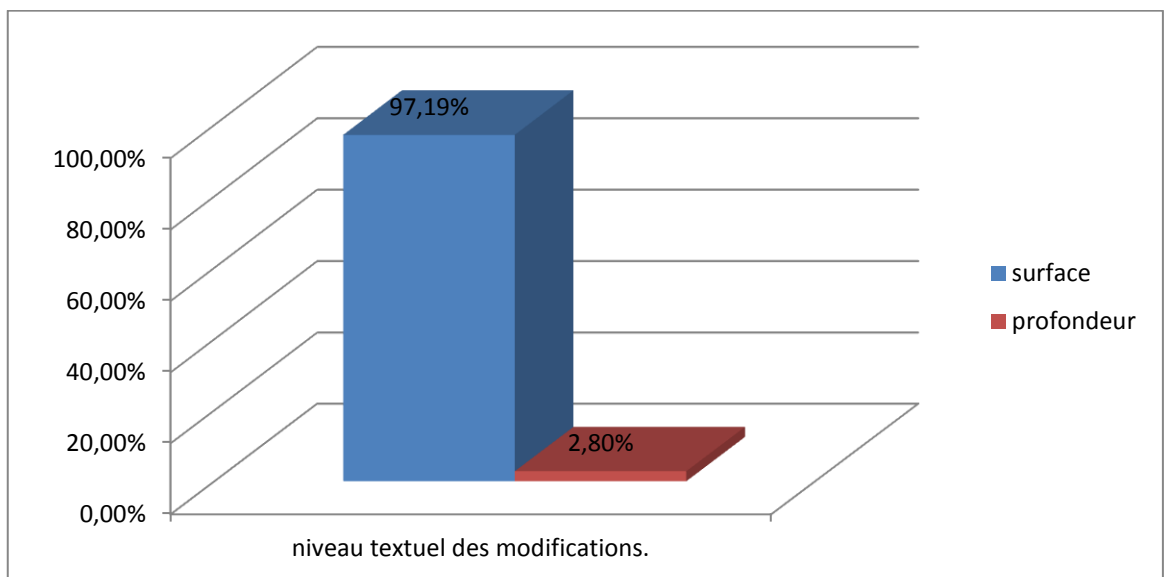


Figure 2 : niveau textuel des modifications.

### Fréquence de l'utilisation des stratégie de révision ( modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

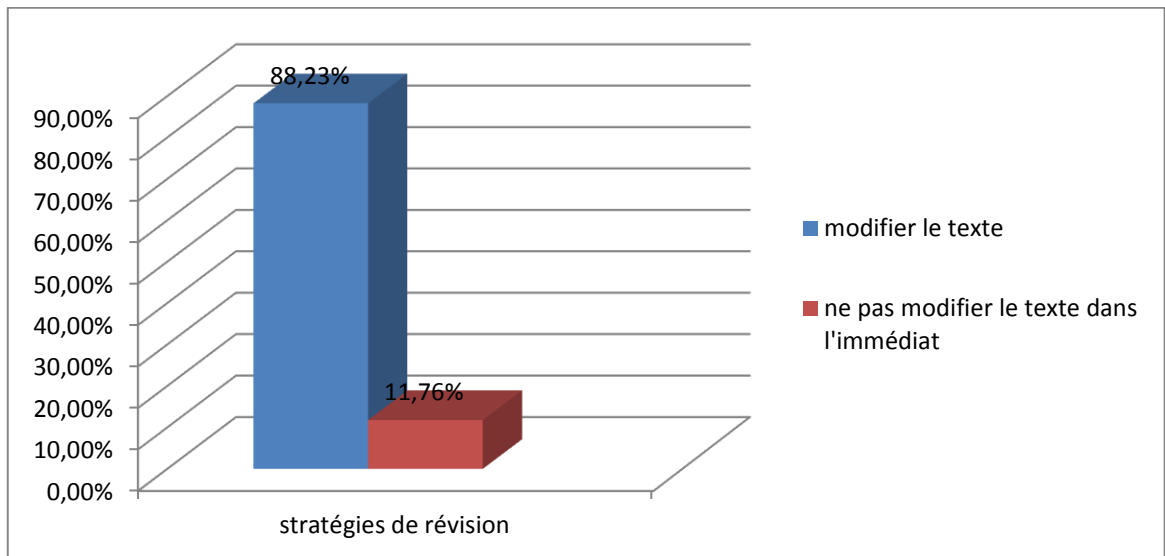


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.

### Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)

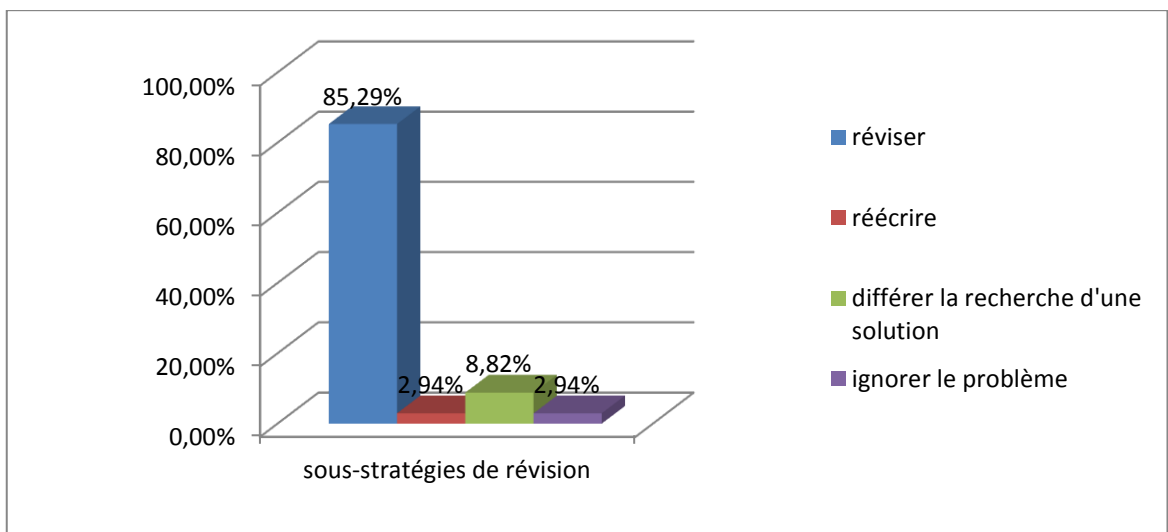


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision ( l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

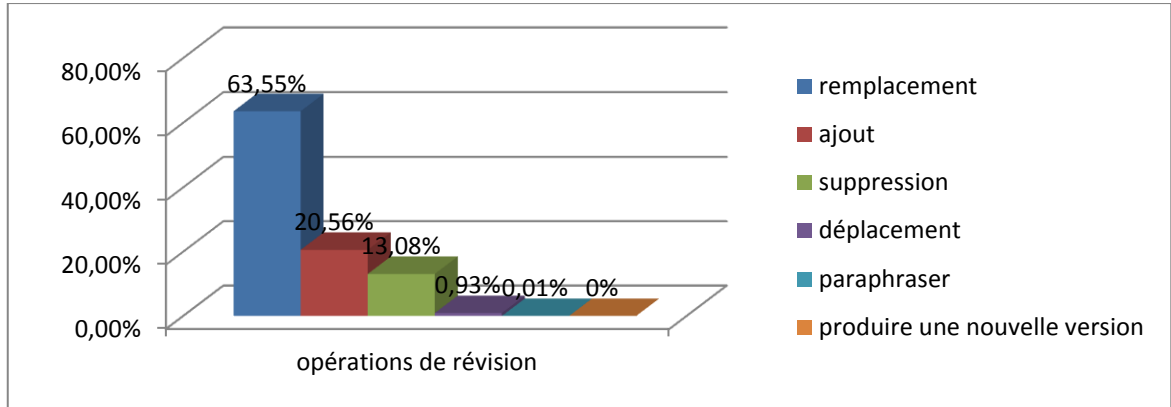


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction ( la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

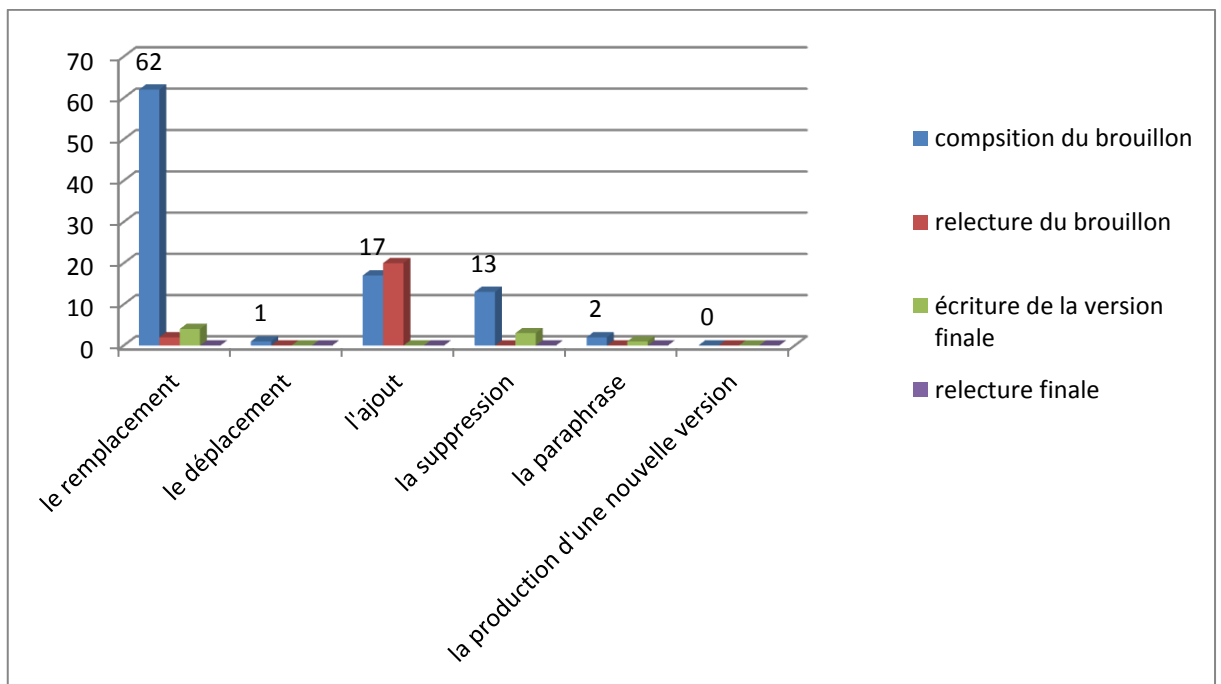


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.

### **2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative**

D'après les résultats obtenus de l'analyse quantitative, nous avons remarqué que le texte produit a subi des révisions en nombre de 34, réparties d'une façon non inéquitable sur les différentes phases de la rédaction : la rédaction du brouillon a connu le plus grand nombre 26, suivi de l'écriture de la version finale avec un nombre de six. Viennent après la relecture du brouillon et la relecture finale du texte produit avec le même nombre de un, et en dernier, la phase de la planification qui n'a connu aucune révision. Ces résultats nous permettent de dire que la révision la plus importante s'effectue au moment même de la composition du texte au niveau du brouillon puisque l'écart entre la fréquence de la révision au niveau du brouillon et celle au niveau des autres phases de la rédaction est important. De ce fait, la révision se présente comme une activité de réajustement qui accompagne pas à pas la formulation des différentes unités du texte. En ce sens que chaque unité qu'elle soit mot, groupe de mot voire phrase est objet de multiples modifications avant d'être validée. D'un autre côté, le nombre réduit des révisions au moment de la relecture finale du texte revient, à notre sens, au fait que les étudiants ne sont pas en mesure de ce distancier par rapport à leurs textes puisqu'ils lisent en fonction de ce qu'ils connaissent déjà de leurs textes. En conséquence, ils ne parviennent pas à détecter les erreurs commises. L'exemple le plus pertinent que nous pouvons citer est celui du non respect du modèle du texte argumentatif à produire. Mais le plus grand nombre des modifications effectuées sont des modifications de surface. En effet, les résultats auxquels nous avons abouti montrent que 104 modifications soit 97,19 % touchent à des aspects formels du texte par opposition à 3 modifications seulement soit 2,80 % qui sont relatives au niveau profond du texte. Ce constat est également justifié par le type de stratégie employée par nos co-rédacteurs lors de la révision de leur texte : nous avons remarqué que 88,23% des stratégies concernent la modification du texte et

11,76% seulement concernent la non modification du texte dans l'immédiat. Pour détailler d'avantage et dans le soucis de comparer les pourcentages des quatre stratégies de révisions découlant de ces deux stratégies citées un peu plus haut, nous avons constaté que 85,29% vont à la stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », 2,94% représente la stratégie « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base » et celle de « ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important », 8,82% vont à la stratégie « différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir ». Nous pouvons dire, à ce propos, que les étudiants quand ils révisent leurs textes, leur plus grand soucis c'est de faire correspondre leurs textes aux normes du français, plus particulièrement l'orthographe sans prendre en compte la vérification de la cohérence du texte par exemple, de son adéquation au texte demandé. En somme, « réviser le texte » signifie pour nos étudiants « corriger les fautes d'orthographe ».

En ce qui concerne les différentes opérations mobilisées pour réviser le texte, nous avons remarqué la prédominance du remplacement avec un pourcentage de 63,55%. A l'inverse, la production d'une nouvelle version a marqué un pourcentage nul. Le déplacement, la paraphrase et la suppression ont connu de très faibles pourcentages qui sont respectivement présentés: 0,93%, 1,86%, 13,08%. L'ajout a lui aussi marqué un faible pourcentage de 20,56 %.

## **Analyse de la rédaction conversationnelle n°2**

### **A propos de la rédaction**

Cette dyade est composée de deux étudiantes désignées respectivement par F1 et F2. Elles ont terminé leur rédaction au bout d'une heure et ont produit au total 144 répliques. Il faut dire que ces co-rédactrices ont une façon de rédiger assez particulière, marquant ainsi une différence par rapport à celle des autres. En effet, elles n'ont pas établi un plan du texte à produire et elles ont tout de suite commencé à formuler non pas des phrases mais pratiquement tout le texte. En plus c'est F1 qui a pris cette initiative sans demander l'avis de soit disant sa collaboratrice. Elle traduit ces idées directement après leur récupération de la mémoire. Après avoir formulé oralement une partie importante du texte, l'introduction, et une bonne partie du développement, F1 nous a sollicitée pour nous expliquer sa façon de procéder. Elle nous a dit qu'elles allaient d'abord écrire tout le texte pour ensuite le discuter oralement. A vrai dire, nous n'avions pas compris son intention mais nous leur avons demandé de travailler en collaboration, d'une façon ordinaire : établir un plan préalable, traduire les idées en mots et réviser. La segmentation du corpus éclaircira mieux la façon de rédiger de ces deux étudiantes.

Un autre point à signaler est que tout au long de la rédaction, c'est F1 qui intervenait dans la plupart du temps. Les répliques de F2 étaient dans leur plus grande partie inaudibles, c'était des murmures. Et pourtant, nous leur avons demandé de verbaliser à haute voix tout ce qu'elles allaient faire. Nous avons compris par la suite et en arrivant au T 68F2 que F2 n'intervenait pas de peur qu'elle fasse des dégâts selon son expression. F2 s'exprimait mal en français. ( 68 F2 : KI NAËDAR NRIYEB EDDENIA) ( QUAND JE PARLE JE FAIS DES RAVAGES)



## **2.1- Segmentation du corpus**

Au T1 :

Lecture du sujet de rédaction, formulation orale d'une introduction, formulation de la thèse étayée par un argument et formulation de l'antithèse.

Du T2 au T6 :

Discussion avec l'enseignante sur la manière de travailler

Du T7 à T 62:

Ecriture sur le brouillon de l'introduction, de la thèse et de l'argument en sa faveur, de l'antithèse, d'un contre argument, d'un exemple et de la conclusion.

Du T63 à T95 : replanification , relecture du brouillon.

Du T96 à T 144 :

Ecriture sur le brouillon et fin de la rédaction, ( T 144 E2 : (...) HABES hNA  
( ARRETE-TOI LA)

## **2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision**

### **2.2.1- Analyse qualitative**

#### **Phase 1 : formulation orale du texte et écriture du brouillon**

#### **Séquence 1 : l'introduction**

#### **Extrait 1 : révision 1**

- 1 F1 : les euh les enfants sont vraiment petits ils connaissent rien ils connaissent rien
- 9 F2 : les enfants sont p=tits et -connaissent rien connaissent rien euh ce sont des p=tits anges

10 F1 : connaissent rien euh ce sont des p=tits anges (...)

### Formulation progressive de l'introduction

Les enfants sont ~~vraiment~~ petits + (et) ~~ils~~ connaissent rien + ( ce sont des petits anges )

### Stratégies et opérations employées

Stratégie	modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver le maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Suppression de l'adverbe « vraiment ».</li><li>- suppression du pronom personnel « ils »</li><li>- ajout de la conjonction de coordination « et »</li><li>- Ajout du syntagme « ce sont des petits anges ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>

### Séquence 2 : rédaction de la problématique

Aucune révision n'a été faite au niveau de la formulation de la problématique. Les deux étudiantes ont gardé la même problématique énoncée dans la consigne de rédaction « faut-il battre les enfants pour les éduquer ? ».

## Séquence 3 : le développement

### Rédaction de la thèse et des arguments

#### Extrait 2 : révision 2,3

Il faut préciser que la révision de la thèse a été effectuée à des moments différents. La première est au niveau de T10, les autres par contre sont faites à partir du T19 parce que F1 a jugé nécessaire de développer encore la thèse. De ce fait, les tours de paroles de l'extrait présenté, ne se suivent pas directement mais sont un petit peu écartés.

- 1 F1 : (...) alors il ya des gens qui pensent qu'il faut battre ses enfants quand ils fait des erreurs et tout euh ils pensent que c'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises et tout (...)
- 10 F1 : (...) mais il y a des gens qui pensent que euh il faut battre ses enfants quand elle fait des bêtises euh euh des gestes ou des manières euh qui sont pas à sa place
- 19 F1 : par contre (silence) LEZEM h̄EDIK TAÇ LA THESE NZIDOU ħLIh̄A ħLECH' ( IL FAUT ENCORE DEVELOPPER LA THESE POURQUOI ?)'pourquoi ils battrent les enfants'
- 20 F2 : eh hein
- 21 F1 : KOULNA (ON A DIT) parce que YDIROU (ILS FONT) des des des bêtises
- 22 F2 : hein  
(silence)
- 23 F1 : euh  
(silence)
- 24 F2 : euh  
(silence)
- 25 F1 : par contre  
(silence)
- 26 F2 : (xxxx)

- 27 F1 : par exemple aussi on a dit qu'on – fait pas ça euh ça c' - est pas bien 0 il faut ils pensent qu'il faut les é d u qu er 00 par 00 par 00 une douceur 000 par par on va écrire au début
- 28 F2 : ils pensent que ils pensent que les enfants euh 000 pour les doit comprendre 00 il faut
- 29 F1 : il faut par exemple les frapper
- 30 F2 : les frapper oui  
(silence)
- 31 F2 : ils font des bêtises 000 des gestes des gestes 00 et des gestes mauvaises  
(silence)
- 32 F1 : des paroles des paroles 000 impolies 000 ou ou quand quand quand quand parle parlant impoliment

### **Formulation progressive de la thèse**

~~Alors~~ ( mais) il ya des gens qui pensent qu'il faut battre ses enfants + ( ils pensent que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper)

### **Formulation progressive des arguments**

quand ils ( elle) fait des ~~erreurs~~ ( bêtises des gestes + (mauvaises) ~~ou~~ (et) ~~des manières qui sont pas à sa place~~) + ( et aussi quand ~~parle~~ (parlant) impoliment)  
ils pensent que c'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises

### **Opérations et stratégies employées**

<b>Stratégies</b>	<b>modification</b>
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de l'articulateur « alors » par « mais »</li> <li>- Remplacement du pronom</li> </ul>

	<p>personnel « ils » par « elle »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « erreurs » par « bêtises des gestes ou des manières qui sont pas à sa place »</li> <li>- Suppression de « des manières qui ne sont pas à sa place »</li> <li>- Ajout de l'adjectif qualificatif « mauvaises » au non « gestes »</li> <li>- Ajout de la phrase « ils pensent que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper »</li> <li>- Ajout de la phrase « quand parle impoliment »</li> <li>- Remplacement du verbe « parle »</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>
--	--

#### **Séquence 4 : rédaction de l'antithèse et d'un contre argument.**

##### **Rédaction de l'antithèse**

##### **Extrait 3 : révision 4**

- 1 F1 : (...) par contre euh d'autres personnes pensent que non il – faut pas les battre
- 15 F1 : par contre euh il y a des autres qui pensent que il faut parler avec eux avec une douceur euh il faut les retirer avec douceur (...)

34 F1 : il y a des gens qui pensent qu'il ne faut pas frapper les enfants et de leur faire comprendre avec une façon BESYASA ( AVEC DOUCEUR)

( silence)

35 F1 : et de leur faire comprendre des choses euh et des euh et leur faire comprendre des choses euh par une façon vraiment par une façon 000 gentille (...)

### Formulation progressive de l'antithèse

Par contre + ( **il y a** ) &sup2; ( **des** ) autres personnes + ( **qui** ) pensent qu'il ~~ne faut pas les battre~~ ( **faut parler avec eux avec une douceur** ) et de leur faire comprendre avec une façon gentille

### Opérations et stratégies employées

Stratégies	Modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « il y a »</li> <li>- Remplacement de l'adjectif indéfini « de » par l'adjectif « des »</li> <li>- Suppression du nom « personnes »</li> <li>- Ajout du pronom relatif « qui » remplacement de la phrase « il ne faut pas les battre » par « il faut parler avec eux avec douceur</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p>

	Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.
--	---

### **Rédaction du contre argument**

La rédaction du contre argument n'a connu aucune modification. L'idée exprimée a été retenue telle qu'elle a été produite. A noter, la production du contre argument a impliqué un seul tour de parole ( T 37)

37 F1 : (...) aussi ils pensent 000 que le fait de frapper peut être peut être les les les nuire ou par exemple ou 000 les nuire et et et aussi a des méfaits ou des résultats euh néfastes sur quoi' sur la santé

### **Séquence 5 : rédaction de la conclusion**

#### **Extrait 4 : révision 5**

38 F2 : personnellement 000 personnellement

39 F1 : je pense que

40 F2 : je pense qu'il faut qu'il ne faut pas je pense

41 F1 : je pense que

42 F2 : (xxxx)

43 F1 : c' - est pas une façon une façon d'éduquer

44 F2 : d'éduquer

45 F1 : les enfants

46 F2 : les enfants

47 F1 : ( ...) parce que euh il devient euh

(silence)

48 F1 : parce qu'il devient YATAAqLAM ( SE FAMILIARISE AVEC)

49 F2 : (xxxx)

50 F1 : KEMELhA (TERMINE-LA)

51 F2 : parce qu'il doit (rire) madame comment dire YWALEF' YATAAQ LAM MFA  
EDARB hEDEK' ( S'HABITUER A LA PUNITION CORPORELLE)

52 ENS : se familiariser s'habituer à la punition corporelle

53 F2 : se familier avec le temps parc=qu'avec le temps

54 F1 : avec le temps

55 F2 : se familier avec le temps

56 F1 : il doit se familier

57 F2 : il doit se familier

58 F1 : avec cette façon et peut être 000 il – va plus répondre 000 non (relecture) se  
familiariser avec cette façon il va plus répondre être peur  
(silence)

59 F1 : DECHOUA NZIDOU' ( QU'EST-CE-QU'ON RAJOUTE') se familier avec  
cette façon et peut être il- va plus euh répondre

## Formulation progressive de la conclusion

Personnellement je pense ~~qu'il + (ne) faut +(pas)~~ ( que ce n'est pas une façon  
d'éduquer les enfants) Parce qu'il ~~devient~~ ( doit se) ~~YATAAKLAM~~ (se  
familier) ( avec le temps) avec cette façon et peut être il ne va plus répondre  
avoir peur

## Opérations et stratégies employées

Stratégies	modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	- Ajout de l'adverbe de négation « ne pas » au verbe impersonnel « faut »



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de la complétive non achevée « qu'il ne faut pas » par « que ce n'est pas une façon d'éduquer les enfants »</li> <li>- Déplacement du groupe « avec le temps »</li> </ul>
--	--

## **Phase 2 : relecture du brouillon**

### **Séquence 1 : révision de la thèse et de l'argument en sa faveur**

#### **Extrait 5 : révision 6 , 7**

Cette révision concerne la thèse et l'argument qui l'étaye. Nos co-rédactrices n'ont pas suivi un ordre chronologique dans leur révision. Elles ont d'abord modifié l'argument, revu la thèse et continué la modification de l'argument. La dernière forme de la thèse était : Mais il ya des gens qui pensent qu'il faut battre ses enfants ils pensent que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper. La dernière forme de l'argument était : quand elle fait des bêtises des gestes mauvaises et aussi quand parlant impoliment. Ils pensent que c'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises.

119 F1 : attends on a dit que pour doit comprendre il faut les frapper quand ils font des bêtises et des mauvais gestes et aussi quand ils parlent impolis avec les grands ou avec les autres

120 F2 : impolis avec les grands ou avec les autres

121 F1 : aussi ils pensent que le fait de frapper euh euh aussi aussi pour éviter la répétition on a dit que certains pensent que les enfant pour les doit comprendre il faut que les frapper et ça quand ils voient leurs enfants feront des bêtises et des

mauvais gestes et aussi quand ils parlent impoli avec les grands ou les autres euh  
euh ils pensent que avec cette méthode leurs enfants devient appliquer

### **Révision 6 : révision de la thèse**

Nos collaboratrices ont pu rédiger la thèse suivante : Mais il ya des gens qui pensent qu'il faut battre ses enfants ils pensent que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper. Voici les toutes les modifications que cette thèse a connues.

### **Représentations des modifications de la thèse**

~~Mais il ya des gens qui~~ ( certains) pensent ~~qu'il faut battre ses enfants~~ ils ~~pensent~~ que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper.

### **Révision 7 : révision de l'argument en faveur de la thèse**

L'argument rédigé par nos deux étudiante était : Quand elle fait des bêtises des gestes mauvaises et aussi quand parlant impoliment. Ils pensent que c'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises. Les modifications que cet argument a subi sont éclaircies dans ce qui suit :

### **Représentation des modifications de l'argument**

Quand ~~elle fait~~ ( ils voient leurs enfants feront ) des bêtises des ~~(gestes)~~ ~~(mauvaises)~~ et aussi quand + (ils) ~~parlant~~ (parlent) ~~impoliment~~ (impolis) + ( avec les grands ou avec les autres). Ils pensent que ~~e'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises~~ ( avec cette méthode il devient appliqués).

## Opérations et stratégies employées

Stratégies	modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remplacement du début de phrase « mais il y a des gens qui » par « certains ».</li> <li>- suppression de « qu'il faut battre les enfants »</li> <li>- suppression de « ils pensent que »</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remplacement de « fait » par « quand ils voient leurs enfants feront ».</li> <li>- déplacement de l'adjectif qualificatif « mauvaise ».</li> <li>- déplacement du nom « gestes ».</li> <li>- ajout du pronom personnel « ils ».</li> <li>- remplacement du participe présent « parlant » par le verbe conjugué « parlent ».</li> <li>- remplacement de l'adverbe « impoliment » par l'adjectif</li> </ul>

	<p>qualificatif « impolis ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajout du groupe « avec les grands ou avec les autres ».</li> <li>- remplacement de « c'est une solution pour ne pas refaire les mêmes bêtises » par « avec cette méthode il devient appliqués ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>
--	--

## Séquence 2 : révision de l'antithèse

### Extrait 6 : révision 8

La dernière formule de l'antithèse était comme suit : Par contre il y a des autres qui pensent qu'il faut parler avec eux avec une douceur et de leur faire comprendre avec une façon gentille

125 F1 : (rire) par contre il y a des gens 000 qui pensent que

126 F2 : il ne faut pas frapper les enfants

127 F1 : de leur faire comprendre des choses par une façon gentille et doucement

### Représentation des opérations de révision :

Par contre il y a des autres (gens) qui pensent qu'il faut parler avec eux avec une douceur ( il ne faut pas frapper les enfants) et de leur faire comprendre + ( des choses) avec (par) une façon gentille + ( et) + ( doucement)

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	Modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « autres » par « gens ».</li><li>- Remplacement de « il faut parler avec douceur » par « il ne faut pas frapper les enfants.</li><li>- Ajout de « des choses »</li><li>- Remplacement de la préposition « avec » par la préposition « par »</li><li>- Ajout de la conjonction « et »</li><li>- Ajout de l'adverbe « doucement ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>

### Séquence 3 : Révision du contre argument

#### Extrait 7 : révision 9

La dernière version du contre argument était comme suit : aussi ils pensent que le fait de frapper peut être les nuire et aussi a des méfaits ou des résultats néfastes sur la santé.

- 130 F2 : par ailleurs
- 131 F1 : euh par ailleurs
- 132 F2 : ils pensent que le fait de frapper peut être
- 133 F1 : les nuire ou aussi la façon de le frapper ( silence) aussi on peut ajouter que 000  
la façon de battre elle a des résultats néfastes sur sa santé par exemple laisser des  
traces des cicatrices
- 134 F2 : des cicatrices
- 135 F1 : sur leurs corps
- 136 F2 : sur leurs corps

### Représentations des opérations de révision

aussi (par ailleurs) ils pensent que le fait de frapper peut être les nuire ~~et~~ aussi +  
( on peut ajouter que la façon de battre elle ) a ~~des méfaits ou~~ des résultats  
néfastes sur ~~la~~ (sa) santé + ( par exemple laisser des traces des cicatrices sur  
leurs corps)

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de la conjonction « aussi » par « par ailleurs »</li> <li>- Ajout de la phrase « on peut ajouter que la façon de battre elle »</li> <li>- Suppression de « méfaits »</li> <li>- Suppression de la</li> </ul>

	<p>conjonction « ou ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de l'article « la » par l'adjectif possessif « sa ».</li> <li>- Ajout de l'exemple « par exemple laisser des traces des cicatrices sur leurs corps ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase d'écriture du brouillon.</p>
--	--

#### **Séquence 4 : révision de la conclusion**

La conclusion produite par nos deux étudiantes est la suivante : Personnellement je pense que ce n'est pas une façon d'éduquer les enfants parce que avec le temps il doit se familiariser avec cette façon et peut être il ne va plus répondre avoir peur

#### **Extrait 8 : révision 10**

137 F1 : personnellement

138 F2 : conclusion

139 F1 : je pense que cette façon n'est pas une façon d'éduquer ou de faire

140 F2 : les enfants

- 141 F1 : consciente 000 d'éduquer et euh et euh de les rendre conscients parce que  
parce que avec le temps
- 142 F2 : il doit se familier avec cette façon
- 143 F1 : il doit se familier avec cette façon
- 144 F2 : il - va plus être peur ou mieux de dire que peut être 000 il – va plus être peur  
HABES fîNA ( ARÊTE-TOI ICI)

## Représentation des opérations de révision

Personnellement je pense que ce n'est pas une façon d'éduquer ~~les enfants~~ + ( et de les rendre conscients) parce que avec le temps il doit se familier avec cette façon et peut être il ne va plus ~~répondre avoir~~ ( être) peur.

## Opérations et stratégies employées

Stratégies	modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de « les enfants »</li> <li>- Ajout de « et de les rendre conscients</li> <li>- Suppression de « rendre »</li> <li>- Remplacement de « avoir » par « être ».</li> </ul>

En ce qui concerne les deux phases : inscription sur le propre et relecture finale, nous n'avons pas pu étudier la révisions qui leurs sont relatives du fait que la dyade a arrêté l'enregistrement juste après avoir relu le brouillon. Quand même



une comparaison entre le brouillon et la version finale nous a permis de repérer les modifications faites au niveau de la relecture finale du texte.

### **2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative**

Au terme de l'analyse qualitative, nous pouvons dire que la révision de cette deuxième rédaction a eu lieu uniquement au niveau de la composition du brouillon et de la relecture de celui-ci. D'ailleurs, nos collaboratrices ont arrêté l'enregistrement dès qu'elles ont terminé de relire le brouillon. De ce fait, nous n'avons pas pu garder une trace matérielle des modifications faites au cours de l'inscription au propre, et on ignore si le texte final a été relu ou non avant d'être remis. Et dans le souci de présenter une analyse des modifications aussi fidèle que possible, nous nous sommes servie et des extraits du corpus et de du produit final.

Dans la pratique de révision au niveau de cette deuxième rédaction conversationnelle, on assiste à des révisions qui ne suivent pas un ordre chronologique, ( T119, T120, T121) puisque par exemple la dyade et dans une même réplique, modifie l'argument, revoit la thèse et poursuit par la suite la modification de l'argument et ceci nous a créé un véritable problème quand à l'organisation de notre analyse. D'autre part, nous avons pu assister à des révisions enchâssées où la dyade remplace une phrase par une autre et entame des modifications dans cette deuxième phrase avant même qu'elle soit totalement formulée. A vrai dire, il nous a été encore une fois difficile de représenter par écrit, toutes ces modifications enchâssées.

Un autre fait a pu attirer notre attention c'est que les modifications faites n'aboutissent pas toutes à l'amélioration du texte puisque dans beaucoup de cas, les étudiantes corrigent une maladresse par une autre maladresse, par exemple

au T119, nos rédactrices remplacent l’adverbe « impoliment » par l’adjectif qualificatif « impolis », dans la phrase « quand ils parlent impoliment ».

Au cours de la révision de cette deuxième rédaction, les deux étudiantes ont fait appel à une seule stratégie : « modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit » et en conséquence ont eu recours aux quatre opérations qui ont découlent à savoir, l’ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau suivant :

<b>N° révision</b>	<b>Stratégie</b>	<b>Opération</b>	<b>Localisation</b>	<b>Niveau textuel</b>
1	Modifier : réviser	Deux suppressions Deux ajouts	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l’introduction.	Surface
2,3	Modifier : réviser	Quatre remplacements Une suppression Trois ajouts	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de la rédaction de la thèse et de l’argument en sa faveur.	Surface
4	Modifier : réviser	Un remplacement Une suppression Deux ajouts	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de la rédaction de l’antithèse.	Surface

5	Modifier : réviser	Une suppression un ajout Un déplacement	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de rédaction de la conclusion.	Surface
6	Modifier : réviser	Un remplacement Deux suppressions	Relecture du brouillon	Surface
7	Modifier : réviser	Quatre remplacements Deux ajouts Deux déplacements	Relecture du brouillon	Surface
8	Modifier : réviser	Trois remplacements Trois ajouts	Relecture du brouillon	Surface
9	Modifier : réviser	Deux remplacements Deux ajouts Deux suppressions	Relecture du brouillon	Surface
10	Modifier : réviser	Un remplacement Un ajout Deux suppressions	Relecture du brouillon	Surface

### **2.2.2- L'analyse quantitative**

**Fréquence de l'utilisation des quatre stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction**

Modifier le texte : 10 soit 100 %

- réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 10 soit 100 %
- réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 0 soit 0%

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 0 soit 0 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 0 soit 0 %
- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 0 soit 0 %.

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 16 soit 34,78%
- Ajout : 16 soit 34,78 %
- Suppression : 11 soit 23,91 %
- Déplacement : 3 soit 6,52 %
- Paraphraser : 0 soit 0%

- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

### **Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 0 soit 0 %
- Surface : 46 soit 100 %

### **Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision Au niveau de chaque étape de la rédaction**

#### **Au niveau de la composition du brouillon**

##### **- Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 5 soit 100%
- Modifier le texte : réécrire 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%

##### **- Opérations:**

- Remplacements : 5 soit 26,31%
- Déplacements : 1 soit 5,26%
- Ajouts : 8 soit 42,10%
- Suppressions : 5 soit 26,31%
- Paraphrase : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

#### **Au niveau de la relecture du brouillon**

##### **- Stratégies:**

- modifier le texte : réviser 5 soit 100%

- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 11 soit 40,74 %
- Déplacements : 2 soit 7,40 %
- Ajouts : 8 soit 29,62 %
- Suppressions : 6 soit 22 ;22%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**Au niveau de l’écriture de la version finale**

- **Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 0 soit 0 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : 0 soit 0%
- Suppression :0 soit 0%

- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

### A l'étape de la relecture finale du texte

#### - Stratégies

- ne pas modifier le texte : 0 soit 0 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

**Opérations** : aucune

### Représentation graphique des résultats obtenus

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous les avons représentés sous forme d'organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :

### Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction

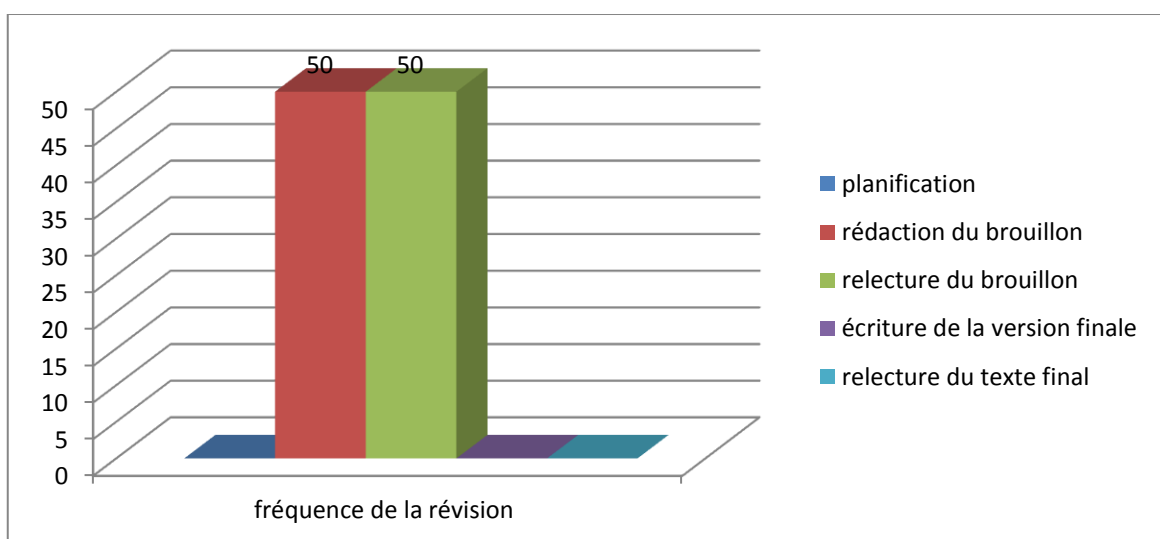


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la révision.

## Niveau textuel des opérations de révision

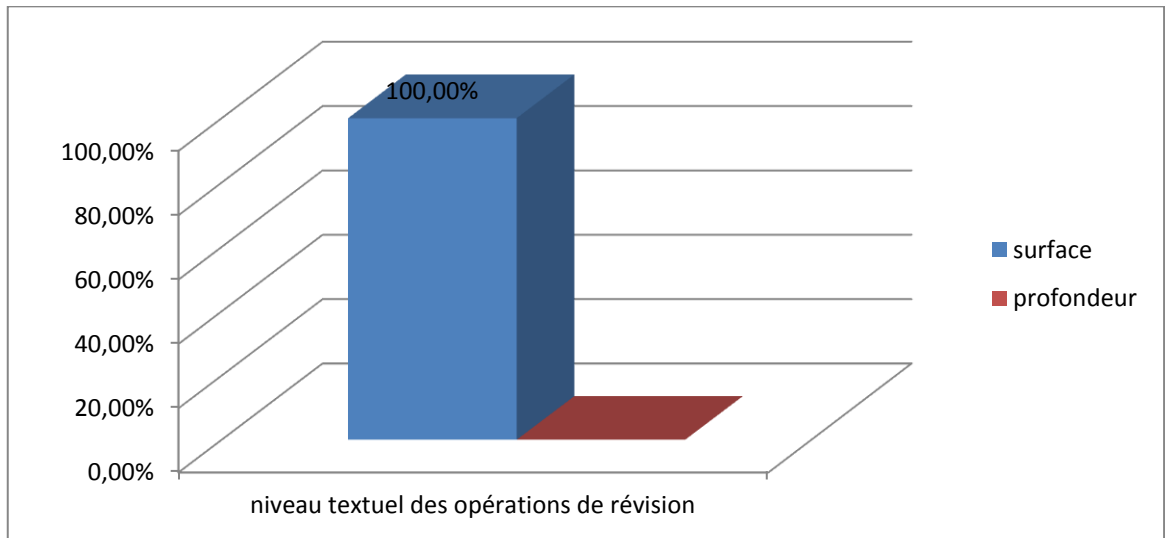


Figure 2 : niveau textuel des opérations de révision

## Fréquence de l'utilisation des stratégies de révision ( modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

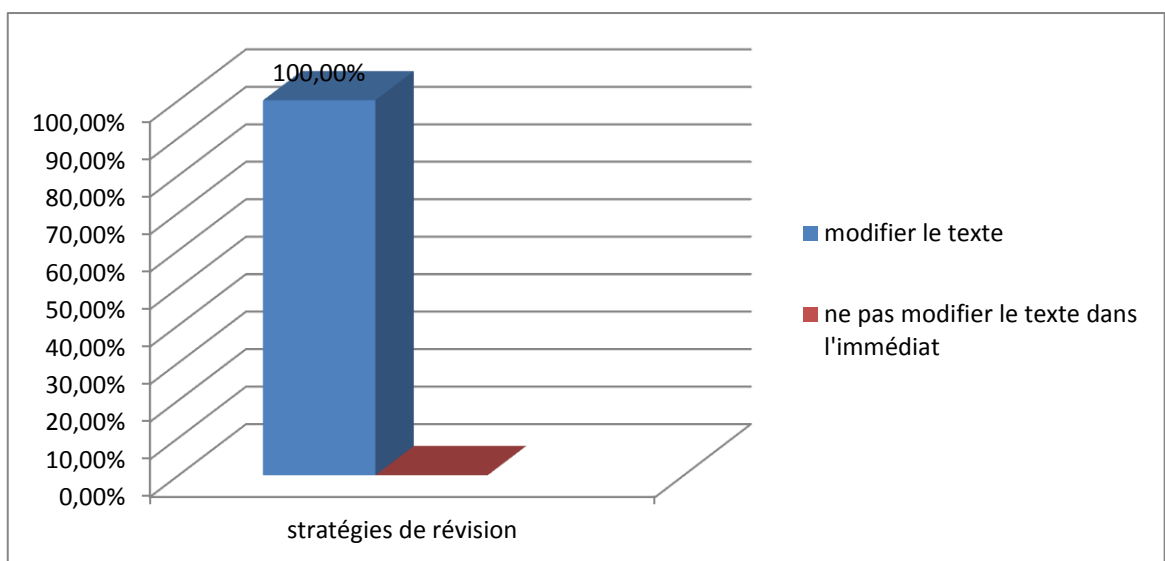


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.



**Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)**

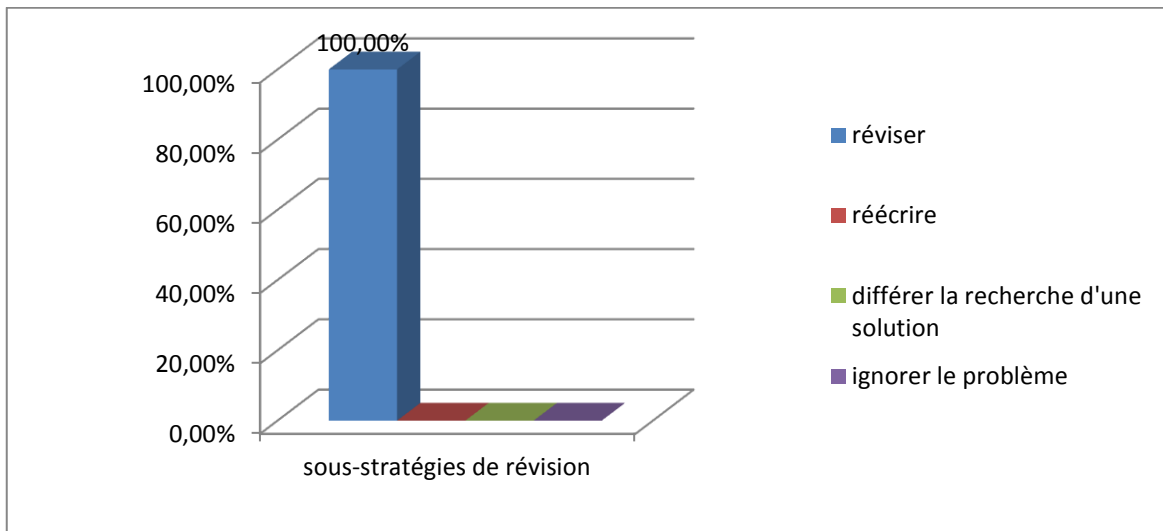


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision ( l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

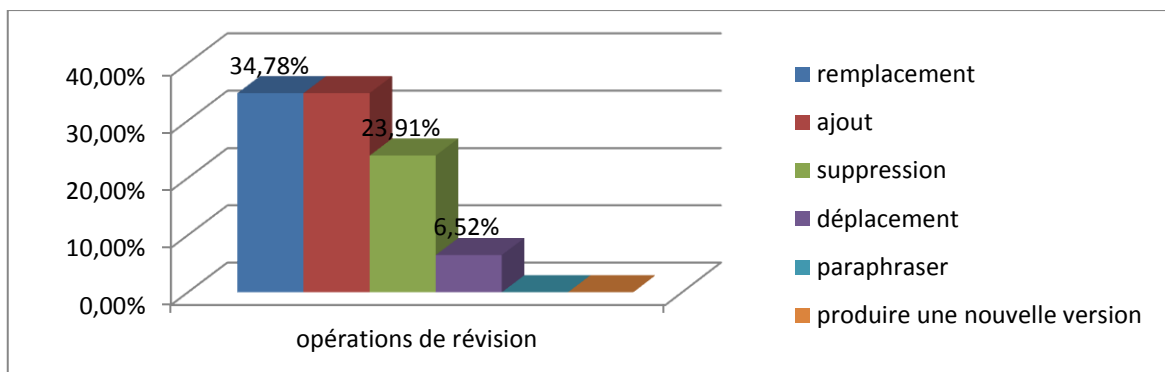


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction ( la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

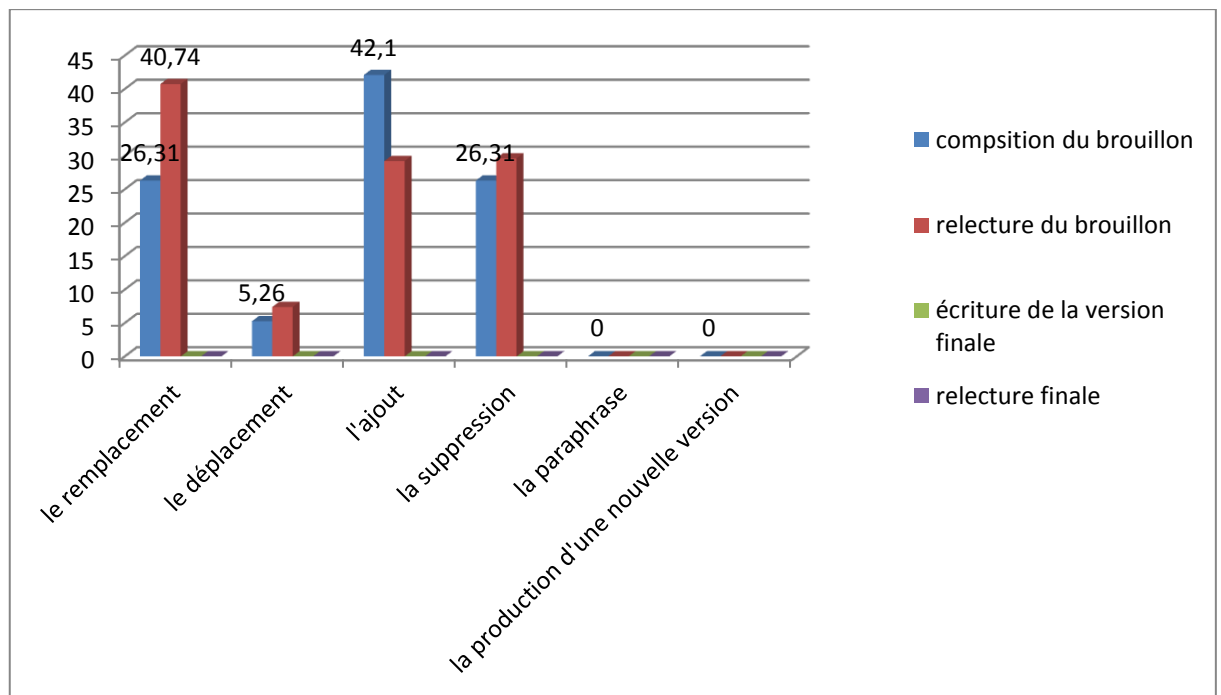


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.

**2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative :**

L'analyse quantitative de cette deuxième rédaction conversationnelle a abouti aux résultats suivants : la rédaction du texte argumentatif a connu des révisions en nombre de dix (10) réparti de façon équitable entre la composition du brouillon et la relecture de ce dernier. La planification, l'écriture sur le propre, et la relecture finale du texte n'ont connu aucune révision puisque la première et la dernière étape n'ont pas eu lieu. Nos co-rédactrices ont commencé leur rédaction directement par la mise en texte sans passer par une planification et ont arrêté l'enregistrement juste après avoir relu le brouillon. Et pour un souci

de crédibilité, nous avons comparé le produit final au produit composé au cours des échanges et nous avons constaté que le brouillon n'a pas été modifié lors de son inscription sur le propre. Mais il reste à dire que toutes ces révisions ont touché dans leur totalité à des aspects superficiels du texte. En effet 100 % des stratégies employées concernent « la révision du texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit » par opposition à « la réécriture du texte en préservant l'idée de base qui n'a en aucun cas été employée ». Ceci s'applique également sur les deux autres stratégies ignoré le problème jugé trop difficile ou peu important » et différer la recherche d'une solution ». En conséquence, seules les opérations découlant de la stratégie dominante qui ont été employées à savoir, le remplacement, l'ajout, le déplacement et la suppression. Mais il faut préciser que le remplacement et l'ajout sont majoritairement pratiqués, d'une façon égale (34,78% pour chacun) les plus fréquentes. Vient ensuite la suppression avec un pourcentage de 23,91% et en dernier lieu le déplacement avec un très faible pourcentage de 6,52%. Le même constat a été fait au niveau des différentes phases de rédaction où les fréquences les plus importantes oscillent entre l'ajout et le remplacement. Dans la composition du brouillon l'ajout a pu obtenir le plus grand pourcentage ( 42,10%) et 29,22 % dans la relecture du brouillon. En revanche le plus grand pourcentage a été emporté par le remplacement dans la relecture du brouillon 40,74 % face à 26,31 % dans la phase de composition du brouillon. La fréquence importante de l'ajout dans la phase de composition du brouillon peut à notre sens s'expliquer, par le souci d'augmenter la taille du texte dans un premier temps et ensuite, l'améliorer dans un deuxième temps, d'où la fréquence élevée du remplacement au niveau de la relecture du brouillon.

## **Rédaction conversationnelle n° 3**

### **A propos de la rédaction**

Cette rédaction conversationnelle a été réalisée par deux étudiante F3 et F4. L'enregistrement total a duré une heure et dix minutes et compte 149 tours de parole, répartis de façon non équitable sur les différentes étapes de la rédaction. L'introduction a bénéficié du grand nombre à savoir 65 tours suivi le l'antithèse avec 49 tours, vient ensuite la thèse avec 16 tours et enfin la conclusion qui n'a nécessité que 13 tours seulement. Si l'on compare les tours de parole consacrés à la rédaction de l'introduction et ceux de la conclusion, nous seront surpris par l'écart flagrant entre les deux, 65 face à 13 seulement. Ceci est révélateur du fait que les étudiants trouvent des difficultés à commencer la formulation ou bien font des efforts pour que la rédaction soit bien faite. Mais vers la fin, ils se fatiguent et ne cherchent plus à bien faire mais plutôt à trouver quoi dire et terminer rapidement.

Il faut signaler que cette dyade n'a pas établi un plan du texte et a directement commencé la rédaction de l'introduction, suivie des autres parties du texte à produire. La conclusion n'a pas été rédigée à la fin du développement mais au milieu du texte comme expansion du « contre argument ».

Une fois le texte rédigé, il a été inscrit sur le propre et par la suite relu et enfin remis sans qu'il ait un titre.

### **2.1- Segmentation du corpus**

De T1 à T2 : lecture de la consigne.

De T3 à T68 : rédaction de l'introduction.

De T68 à T74 : prise de position vis-à-vis de la thèse à défendre.

De T 75 à T 91 : rédaction de la thèse et des arguments.

De T92 à T 131 et de T 138 à T 141 : rédaction de l'antithèse et des contre arguments.

De T 132 à T139 et de T142 à T 147 : rédaction de la conclusion.

T 148 : écriture sur le propre.

T149 : relecture finale.

## **2.2 : Analyse des stratégies et des opérations de révision**

### **2.2.1- Analyse qualitative**

#### **Phase 1 : écriture du brouillon**

##### **Séquence 1 : l'introduction**

#### **Phase 1 : rédaction de la première phrase de l'introduction**

##### **Extrait 1 : révision 1**

3 F3 : On commence par 00 l'introduction

4 F4 : Par l'introduction

5 F3 : Introduction

6 F4 : L'éducation des enfants est une étape est une étape très très importante dans la vie dans sa vie personnelle

7 F3 : L'éducation 00 l'enfant 00 est une étape

8 F4 : Est 00 une étape très 00 importante 00 fondamentale. 00fondamentalle 00 pour construire/

9 F3 : Pour construire un membre

10 F4 : Un membre parfait '

11 F3 : Pour construire

12 12F4 : Un membre 000 euh parfait (××××) Pour construire un membre parfait un 00 membre 00 parfait

## Représentation des opérations effectuées

L'éducation des enfants est une étape très importante + (fondamentale) ~~dans la vie~~ (dans sa vie personnelle > pour construire un membre parfait) .

## Stratégies et opérations utilisées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de l'adjectif qualificatif « fondamentale » au nom « étape ».</li> <li>- Remplacements successifs du groupe « dans la vie » par « dans sa vie personnelle » et ensuite par « pour construire un membre parfait ».</li> </ul> <p>niveau textuel : surface</p> <p>localisation : dans le début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (formulation de la première phrase de l'introduction)</p>

## Extrait 2 : révision 2

Les co-rédactrices ont effectué un retour sur le texte qui a engendré quelques modifications.

14 F4 :(Relecture) l'éducation des enfants est une étape est une étape très importante et fondamentale pour construire 0 un membre 000 un membre

15 F3 : Qui est est

16 F4 : Qui est est 00 bénéfice 000J'ai pas trouvé l'adjectif  
( Silence)

17 F4 : Un membre ( silence) qui peut qui peut être bénéfice pour la société.

18 F3 : HIH (OUI) qui 0 peut 0 être 0 bénéfice pour 0 la société

## Représentation des opérations effectuées

L'éducation des enfants est une étape importante et fondamentale pour construire un membre ~~parfait~~ (qui est (peut être) bénéfice pour la société) .

## Stratégies et opérations employées :

stratégies	modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de l'adjectif qualificatif « parfait » par la proposition « qui est bénéfice pour la société ».</li><li>- Remplacement de « est » par « peut être ».</li></ul> niveau textuel : surface

	localisation : dans le début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (relecture de la première phrase de l'introduction)
--	--

## Rédaction de la deuxième phrase de l'introduction

### Extrait 3 : révision 3

19 F2 : (...) et c'est là que que entre le rôle des parents.

( silence)

20 F3 : Mais la plupart des enfants trouvent des difficultés

21 F4 : Mais c'est après qu'on pose la problématique

22 F3 : Ah oui

23 F4 : et c'est là où et c'est là où entre le rôle des parents et c'est ça

24 F3 : et c'est celui là

25 F4 : et c'est celui là le rôle des parents alors

26 F3 : des parents qui utilisent plusieurs méthodes à l'éducation

27 F4 : Oui qui utilisent les diverses méthodes divers ou diverses '

28 F3 : ça s'écrit avec le "S" mais ça ne prononce pas

29 F4 : les divers méthodes pour euh pour éduquer leur enfants pour Eduquer leurs enfants alors

31 F3 : On met "S" à parents'

### Représentation des opérations effectuées

Et c'est là que (où) entre le rôle des parents

Et c'est là ( ça > celui-là) où entre le rôle des parents qui utilisent plusieurs (les diverses) méthodes à l'éducation ( pour éduquer leurs enfants).



En plus de ces modifications, la dyade a procédé a une autre modification mais qui est erronée : Au T 19, F4 a utilisée l'expression « qui utilisent les diverses méthodes ». Etant incertaines de l'orthographe de « diverses », elle sollicite sa collaboratrice qui l'induit en erreur. F 3 affirme que ce mot prend un « s » mais qui ne se prononce pas. Alors, F4 prononce « les divers méthodes »

19 F4 : Oui qui utilisent les diverses méthodes 0 divers ou diverses ‘

20 F 3 : ça s'écrit avec le "S" mais ça ne prononce pas

30 F4 : les divers 0 méthodes 00 pour euh 0 pour éduquer leurs enfants pour 0 éduquer

### Représentation des opérations effectuées

Et c'est celui-là le rôle des parents qui utilisent les ~~diverses~~ (divers) méthodes pour éduquer leurs enfants.

### Stratégies et opérations effectuées

stratégies	modification
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « que » par « où ».</li> <li>- Remplacements successifs de « là » par « ça &gt; celui-là ».</li> <li>- Suppression de « où ».</li> <li>- Suppression de « entre ».</li> <li>- Remplacement de « plusieurs » par « diverses ».</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « à l'éducation » par « pour éduquer leurs enfants ».</li> <li>- Remplacement de « diverses » par « divers ».</li> </ul> <p>niveau textuel : surface</p> <p>localisation : dans le début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. ( rédaction de la 2<sup>ème</sup> phrase de l'introduction)</p>
--	---

## Rédaction de la troisième phrase

### Extrait 4 : révision 4

30 F4 : alors 00 alors

31 F3 : l'une de ces méthodes

32 F4 : ( relecture) les diverses méthodes 00 parmi parmi ces méthodes 0  
parmi les

33 F3 : parmi les

34 F4: parmi les on trouve 0 il y a parmi la 00 00 le battre

35 F3 : le battre c'est tout

36 F4 : alors 0 faut il 0 battre 0 battre 0 les enfants 0 pour les éduquer (...)

### Représentation des opérations effectuées

~~L'une de~~ ( parmi) ees ( les) méthodes on trouve le battre alors faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « l'une des » par « parmi ».</li><li>- Remplacement de « ces » par « les ».</li></ul> niveau textuel : surface localisation : dans le début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. ( rédaction de la 3 <sup>ème</sup> phrase de l'introduction)

Après ces deux modifications, F4 décide de relire l'introduction censée être achevée et là, elle déclenche une série de modifications.

### Première relecture de l'introduction

#### Extrait 5 : révision 5

- 36 F4 : (...) attends on relit (relecture de l'introduction) l'éducation de l'enfant est une étape très importante fondamentale pour construire un membre qui peut être/
- 37 F3 : Qui peut bénéficie
- 38 F4 : Qui peut bénéficie mais là 0 c'est un verbe
- 39 F3 : Qui peut bénéficier
- 40 F4 : bénéficié
- 41 F3 : bénéficié la société 0 enlève pour
- 42 F4 : Qui peut bénéficier la société qui peut bénéficier lui-même, sa famille lui-même
- 43 F4 : pour construire un membre droit

## Représentation des opérations effectuées

L'éducation de l'enfant est une étape très importante fondamentale pour construire un membre qui peut être bénéfice (bénéficiaire) pour la société + ( lui-même) + ( sa famille) pour construire un membre droit.

## Deuxième relecture de l'introduction

### Extrait 6 : révision 6

44 F3 : Attends (relecture) l'éducation de l'enfant est une étape très importante fondamentale pour construire/

45 F4 : pour construire un membre droit qui peut euh 0 bénéficiaire euh lui- même sa famille et même sa société.

## Représentation des opérations effectuées

L'éducation de l'enfant est une étape très importante fondamentale pour construire un membre qui peut bénéficier <sup>↑</sup> + (et même)la société (lui-même sa famille) pour construire un membre droit.

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : - Remplacement de « être bénéfice » par le verbe « bénéficiaire ». - Suppression de « pour ».



## Représentation des opérations employées

Il est bien connu que ~~celui-là~~ (cette mission) est ~~le rôle des~~ (aux > des > aux) parents

Il est bien connu que cette mission ~~est~~ (rende > rendue > a rendu > est rendue > rendre > a rendu) aux parents qui utilisent les divers méthodes pour éduquer leurs enfants parmi les le battre.

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « celui-là » par « cette mission ».</li><li>- Remplacements successifs de « le rôle des » par « aux &gt; des &gt; aux ».</li><li>- Remplacements successifs de « est » par «rende &gt; rendue &gt; a rendu &gt; est rendue &gt; rendre &gt; a rendu ».</li></ul> <p>niveau textuel : surface</p> <p>localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (rédaction de la 2<sup>ème</sup> phrase de l'introduction)</p>

## **Rédaction de la problématique**

Les étudiants ont repris telle quelle la problématique du sujet proposé sans aucune modification. La problématique est : « faut-il battre les enfants pour les éduquer ? »

65 F4 : pour éduquer leurs enfants 0 parmi les le battre alors faut- il battre les enfants pour les éduquer’

## **Relecture de l’introduction**

Cette relecture de l’introduction n’a été consécutive d’aucune modification.

## **Rédaction du corps du texte**

### **Rédaction de la thèse**

#### **Extrait 8 : révision 8**

75 F4 :oui 0 il ya des gens qui qui qui voient 00 WELLA (oui) qui trouvent ‘

76 F3 : il ya des gens qui trouvent 0

77 F4 : il ya des gens qui trouvent que 0 le battre 0 qui trouvent le battre 0 est un moyen MECHI (NON) un moyen 00 un bon moyen 00 un moyen efficace pour 0 éduquer 0 leurs 0enfants (...)

## **Représentation des opérations effectuées**

Il y a des gens qui ~~voient~~ (trouvent) que le battre est ~~un moyen~~ (un bon moyen > un moyen efficace) pour éduquer leurs enfants.

## Stratégies et opérations employées

Stratégie	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement du verbe conjugué « voient ».</li><li>- Remplacements successifs de « un moyen » par « un bon moyen &gt; un moyen efficace ».</li></ul> <p>niveau textuel : surface</p> <p>localisation : dans le milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (rédaction de la thèse)</p>

## Rédaction des arguments

### Premier argument

La rédaction du premier argument a nécessité un retour en arrière c'est-à-dire une relecture de la thèse.

### Extrait 9 : révision 9

77 F4 : (...)ici on va parler des arguments ( relecture) il ya des gens qui trouvent que le battre est un moyen efficace pour éduquer leurs enfants 0 en disant que 0 en les battrant CHGHOL YKHAWFOUHOM (c-à-d leur faire peur) MAYAWDOUCH YDIRO LHAJA HADIK FHEMT' ( ILS NE VONT PLUS REFAIRE LA MEME CHOSE ) tu as Compris'

78 F3 : Pour avoir obéir leurs enfants



79 F4 : Non pour faire peur 00 en disant en les battrant ça ça peut créer 00 une Crainte 0 de ne pas 0 répéter 0 leurs bêtises par exemple ou bien leurs mal faits leurs 0 mal faits 00 aussi 0 deuxièmement

### Représentation des opérations effectuées

En disant que on les battrant ~~pour avoir obéir leurs enfants~~ (~~pour faire peur~~) ça peut créer une crainte de ne pas répéter leurs bêtises ou bien leurs mal faits.

### Stratégies et opérations effectuées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « pour avoir obéir leurs enfants » par « pour faire peur ».</li> <li>- Suppression de « pour faire peur ».</li> </ul> <p>niveau textuel : surface</p> <p>localisation : dans le milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. ( rédaction du 1<sup>er</sup> argument)</p>

## Rédaction du deuxième argument

### Extrait 10 : révision 10

- 81 F4 : (...) aussi c'est pour 000 c'est pour obtient 0 pour avoir 000 ( Silence)  
l'obéissance l'obéissance et que 000 eux et pour que les enfants souviennent toujours  
leurs conseils souviennent toujours et
- 82 F3 : leurs avertissements
- 83 F4 : oui et leurs avertissements et la la 3 ème qu'est ce qu'on a dit '

### Représentation des opérations effectuées

Aussi c'est ~~pour obtient~~ ( pour avoir l'obéissance) et pour que les enfants souviennent toujours leurs conseils et leurs avertissements.

### Stratégies et opérations employées

<b>Stratégies</b>	<b>modifications</b>
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : - Remplacement de « pour avoir l'obéissance » par « pour avoir l'obéissance ».  niveau textuel : surface localisation : dans le milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (rédaction du 2ème argument)

## Rédaction du troisième argument

### Extrait 11 : révision 11

85 F 4: Après ça ces gens disent 0 que

86 F 3: C'est quoi ça, pourquoi on répète ces gens les gens ils disent

87 F 4: oui ils disent eux

88 F 3: qu'il y a beaucoup d'enfants qui /

89 F 4: que 0 les enfants 0 d'aujourd'hui non que les enfants sont méchants \*

90 F3 : Non que le battre c'était le moyen 0 c'est c'est pas comme ça le moyen pour les enfants qui sont méchants

91 F4 : ils disent que le battre ça va être le bon moyen pour les enfants méchants qui ne comprend qui ne peut être 000 qui ne peuvent être éduqués qu'avec cette méthode 000 En revanche par contre

### Représentation des opérations effectuées

Après ça ~~ces gens~~ (ils) disent ~~qu'il y a beaucoup d'enfants qui~~ (que les enfants) ~~d'aujourd'hui~~ sont méchants.

Après ça ils disent ~~que les enfants sont méchants~~ (que le battre ça va être le bon moyen pour les enfants méchants : PV) ~~qui ne comprend~~ (ne peut être > ne peuvent être) éduqués qu'avec cette méthode.

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « ces gens » par le pronom « ils ».</li><li>- Remplacement de « qu'il y a beaucoup d'enfants » par « que</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les enfants d'aujourd'hui ».</li> <li>- Suppression de « d'aujourd'hui ».</li> <li>- Remplacements successifs de « ne comprend » par « ne peut être &gt; ne peuvent être).</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : dans le milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (rédaction du 3ème argument)</p>
<p>Modifier le texte : réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire une nouvelle version : « que le battre ça va être le bon moyen pour les enfants méchants » au lieu de « que les enfants sont méchants ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : profondeur</p> <p>Localisation : dans le milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon. (rédaction du 3ème argument)</p>

## Rédaction de l'antithèse

### Extrait 12 : révision 12

92 F 3: l'antithèse

93 F 4: par contre il y a d'autres qui disent

94 F 3: que le battre des enfants c'est un moyen c'est une méthode violente

95 F4 : qui disent qui trouvent 0 que 0 le battre est un moyen 0 mal 0 violent 0 Pas bien pour éduquer 0 un enfant

96 F3 : je n'aime pas " pas bien"

97 F 4: On le remplace par " mal" '

98

99 F3 : oui mal pour éduquer un enfant

### Représentation des opérations effectuées

Par contre il y a d'autres qui ~~disent~~ (trouvent) que le battre ~~des enfants~~ c'est un ~~moyen~~ (c'est une méthode > est un moyen mal) ~~violente~~ (violent) ~~pas bien~~ (mal) pour éduquer un enfant.

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum l'idée de base.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « disent » par « trouvent ».</li><li>- Remplacements successifs de « c'est un moyen » par « c'est une méthode &gt; c'est un moyen mal ».</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « violente » par « violent ».</li> <li>- Suppression de « des enfants ».</li> <li>- Remplacement de « pas bien » par « mal ».</li> </ul> <p>Niveau textuel: surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la composition du brouillon. (la rédaction de l'antithèse)</p>
--	--

## Rédaction des contre arguments

### Premier contre argument

#### Extrait 13 : révision 13

- 100 F4 : en disant ou bien en donnant les arguments suivants 'on change un peu 00  
parce qu'ils 0 trouvent 0 parce qu'ils disent 0 non MECHI ( CE N'EST PAS)  
parce qu'ils disent c'est faux parce que pour eux 00
- 101 F3 : On dit directement " pour eux" efface parce que
- 102 F4 : Oui pour eux 00 le battre créer une personnalité 0 violente de l'enfant
- 103 F3 : une personnalité violente c'est tout
- 103 F2 : violente et 0 agressive 000 sévère aussi le battre quand on

## Représentation des opérations effectuées

~~En disant~~ (en donnant les arguments suivants > parce qu'ils trouvent > parce qu'ils disent > parce que pour eux) le battre créer une personnalité violente + (agressive) ~~de l'enfant.~~

## Stratégies et opérations effectuées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacements successifs de « En disant » par « en donnant les arguments suivants &gt; parce qu'ils trouvent &gt; parce qu'ils disent &gt; parce que pour eux ».</li><li>- Ajout de « agressive » à « personnalité ».</li><li>- Suppression de « de l'enfant ».</li></ul> <p>Localisation : surface</p> <p>Niveau textuel : au milieu du texte, dans la composition du brouillon. (la rédaction du 1<sup>er</sup> contre argument)</p>

## Deuxième contre argument

### Extrait 14 : révision 14

- 104 F 3: (...) aussi le battre quand on battre
- 105 F 4: l'enfant qui est traité par le battre va manquer son confiance en soi
- 106 F 3: oui mais va perdre son confiance 0 en soi 0
- 107 F 4: et va devenir une personne faible
- 108 F 3: en soi ne sait pas comment vivre non comment communiquer '
- 109 F 4: comment vivre dans son entourage 000
- 110 F 3: l'enfant qui est traité par le battre 0 va perdre son confiance en soi 00 l'idée de ne sait pas comment vivre BALAK AY GHALTA NDIROUHA FI FIKRA OKHRA ( IL VAUT MIEUX LAISSER CETTE PHRASE POUR UNE AUTRE IDÉE)
- 111 F 4: oui oui pas maintenant
- 112 F 3: Va perdre son confiance en soi 00 il va être 0 isolé 0 de son entourage ou environnement et même et ça va agir 0 et ça va lui agir
- 113 F 4: le battre agit sur la vie scolaire de l'enfant c – à - d être isolé de son entourage et ça va agir 00 même sur sa scolaire c – à –d il va 0 avoir peur à communiquer de communiquer avec les adultes avec son professeur avec son enseignant
- 114 F 3: et même c'est collègues
- 115 F 4: non ses camarades et même avec ses camarades 000 tu lis'( relecture) Aussi l'enfant qui est traité par le battre va perdre son confiance en soi 0 il va être isolé de son entourage et ça va agir même sur sa vie scolaire 0 c-à -d il va avoir peur de communiquer avec son enseignant 0 avec son enseignant'
- 116 F 3: ses enseignants
- 117 F4 : et même avec ses camarades 000 après ça

### Représentation des opérations effectuées

Aussi l'enfant qui est traité par le battre va ~~manquer~~ (perdre) son confiance en soi + (~~il va être isolé de son entourage~~) et va ~~devenir une personne faible~~ ne



~~sait pas comment vivre~~ ( communiquer) et ça va agir sur la vie scolaire de l'enfant c – à –d il va avoir peur à communiquer de avec ~~les adultes~~ avec (son professeur > son enseignant ) et même + (avec) ~~ses collègues~~ ( ses camarades ).

### Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « manquer » par « perdre ».</li> <li>- Remplacement de « vivre » par « communiquer ».</li> <li>- Ajout de la phrase « il va être isolé de son entourage ».</li> <li>- Suppression de cette phrase « il va être isolé de son entourage ».</li> <li>- Suppression de la phrase « et va devenir une personne faible ne sait pas comment vivre ».</li> <li>- Remplacements successifs de « les adultes » par « son professeur &gt; son enseignant ».</li> <li>- Remplacement de « ses collègues » par « ses camarades ».</li> <li>- Ajout de « avec » à « ses camarades ».</li> </ul>

	<p>Niveau textuel: surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la composition du brouillon. (la rédaction du 2<sup>ème</sup> argument)</p>
--	---

## Rédaction du troisième argument

### Extrait 15 : révision 15

- 120 F 3: ensuite ils disent que 000 que pour éduquer non pour éduquer un enfant on peut utiliser d'autres méthodes 0 pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes 00 qu'on peut utiliser sans 00sans avoir des ATAR ( DES EFFETS) comment on dit ça 'CHOUF F LA NOTICE ( REGARDE DANS LA NOTICE)
- 121 F 4: effets indésirables
- 122 F 3: Sans avoir les effets indésirables du battre non '
- 123 F 4: On peut utiliser/
- 124 F 3: On peut utiliser d'autres méthodes au lieu 00 d'utiliser le battre
- 125 F 4: Pour ne pas répéter " utiliser "
- 126 F 3: ( relecture) ensuite ils disent que pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes 000
- 127 F 4: Sans effets indésirables
- 128 F 3: Oui sans effets indésirables contrairement 00 au battre  
( rires)
- 129 F 4: des effets indésirables physiquement et moralement contrairement au battre
- 130 F 3: qui est plein de
- 131 F 4: qui contient des points négatifs
- 132 F 3: qui est tout a fait négatif 000 qui 0 est 0 tout à fait 00 négatif 00 (...)  
(...)
- 133 F4 : (...) (relecture) ensuite 0 ils disent que pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes euh 0 sans des effets indésirables physiquement et moralement euh 00 contrairement au battre 00 parmi ces méthodes par exemple

## Représentation des opérations effectuées

Ensuite ils disent que pour éduquer un enfant ~~on peut utiliser d'autres méthodes~~ ( il y a d'autres méthodes) sans avoir les effets indésirables + (physiquement et moralement) + (contrairement au ) ~~du~~ battre qui ~~est plein de (qui contient) des points négatifs~~ ( est tout a fait négatif).

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modification
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Remplacement de « on peut utiliser d'autres méthodes » par « il y a d'autres méthodes ».</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ajout de « physiquement et moralement » à « effets indésirables ».</li><li>- Ajout de « contrairement au » au verbe « battre ».</li> <li>- Remplacement de « est plein de » par « contient ».</li><li>- Remplacement de « qui contient des points négatifs » par « est totalement négatifs ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation: au milieu du texte, dans la phase de composition du brouillon. (la rédaction du 3<sup>ème</sup> argument)</p>

## Rédaction de la conclusion

La rédaction de la conclusion a connu deux moments. Le premier au cours de la rédaction du troisième contre argument et le deuxième à la fin de ce dernier. Ceci n'a pas été planifié, en effet quand la dyade a rédigé le troisième contre argument, elle a vu qu'une partie de cette rédaction, celle qui concerne l'exemple illustratif, convenait mieux à la conclusion. En conséquence, elle a décidé de la réserver à la conclusion. Par ailleurs ce qui a été rédigé dans le deuxième moment (une phrase) n'a pas été modifié et a servi pour introduire la conclusion rédigé au préalable. Cette phrase est : « En conclusion je suis contre cette méthode de battre parce que je peux éduquer un enfant »

### Extrait 16 : révision 16

- 132 F4 : qui est tout à fait négatif 000 qui 0 est 0 tout à fait 00 négatif 00 par exemple parmi ces 0 par exemple 0 au lieu de battre 0 l'enfant 0 puni 0 qui a fait une bêtise ou bien 0 avoir une mauvaise 00 non ou qui a 0 non qui a obtenu 0 qui a obtenu 0 une mauvaise note 0 on peut le le le punir 0 par l'empêcher de voir de de regarder la tv
- 133 F 3: de se connecter sur le net ou l'argent de poche
- 134 F 4: ou bien même interdire
- 135 F 3: non pas interdire
- 136 F 4: ou bien 0 ne le donner pas l'argent de poche (relecture de la 2<sup>ème</sup> partie du développement)
- 137 F 3: Contrairement au battre qui est tout à fait négatif
- 138 F 4: oui par exemple au lieu de battre un enfant qui a fait
- 139 F 3: On laisse ça pour la conclusion

## Représentation des opérations effectuées

par exemple au lieu de battre l'enfant puni qui a fait une bêtise ou bien ~~avoir~~ (qui a obtient > qui a obtenu) une mauvaise note on peut le punir par l'empêcher de ~~voir~~ ( regarder ) la tv de se connecter sur le net ou + ( ne le donner pas) l'argent de poche.

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	Modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacements successifs de « avoir » par « qui a obtient &gt; qui a obtenu ».</li> <li>- Remplacement de « voir » par « regarder ».</li> <li>- Ajout de « ne le donner pas » à « l'argent de poche ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation: a la fin du texte, dans la phase de composition du brouillon. (la rédaction de la conclusion)</p>

## Phase 2 : Ecriture au propre

### Révision 17

L'écriture sur le propre à été accompagnée de quelques modifications. Ces dernières n'ont pas été verbalisées mais nous les avons repérées en effectuant une comparaison entre le texte final et ce qui était rédigé sur le brouillon. Ces modifications concernent la conclusion.

### Représentation des opérations effectuées

En conclusion je ~~suis contre cette méthode de battre parce que~~ (trouve que) je peux éduquer ~~un~~ (mon) enfant + (sans le battre) par exemple au lieu de battre l'enfant ↑ qui a fait une bêtise ou bien (qui a obtenu une mauvaise note) on peut le punir par l'empêcher de regarder la tv + (ou) de se connecter sur le net ou + (je) ne le donne pas l'argent de poche.

### Stratégies et opérations effectuées :

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « je suis contre cette méthode de battre parce que » par « je trouve que ».</li><li>- Remplacement de « un » par « mon ».</li><li>- Déplacement de « qui a fait une bêtise ».</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de la conjonction « ou ».</li> <li>- Ajout du pronom « j ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation: l'écriture du propre</p>
--	---

### 2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative

N° révision	Stratégie	opération	Localisation	Niveau textuel
1	Modifier : réviser	Deux remplacements Deux ajouts	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface
2	Modifier : réviser	Deux remplacements	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface
3	Modifier : réviser	Six remplacements Deux suppressions	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface

4	Modifier : réviser	Deux remplacements	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface
5,6	Modifier : réviser	Un remplacement Trois ajouts Une suppression Un déplacement	Relectures de l'introduction.	Surface
7	Modifier : réviser	Dix remplacements	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface
8	Modifier : réviser	Trois remplacements	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement. (rédaction de la thèse)	Surface
9	Modifier : réviser	Un remplacement Une suppression	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement.(rédaction du 1 <sup>er</sup> argument)	Surface
10	Modifier : réviser	Un remplacement	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du	Surface



			développement.(rédaction du 2 <sup>ème</sup> argument)	
11	Modifier : réviser	Deux remplacements Une suppression	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement.	surface
	Modifier : réécrire	Produire une nouvelle version	(rédaction du 3 <sup>ème</sup> argument)	profondeur
12	Modifier : réviser	Cinq remplacements Une suppression	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement.(rédaction de l'antithèse)	surface
13	Modifier : réviser	Quatre remplacements Un ajout Une suppression	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement.(rédaction du 1 <sup>er</sup> contre argument)	surface
14	Modifier : réviser	Cinq remplacements Deux ajouts Deux suppressions	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement.(rédaction du 2 <sup>ème</sup> contre argument)	surface
15	Modifier : réviser	Trois remplacements Deux ajouts	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de rédaction du développement. (	surface

			rédaction du 3 <sup>ème</sup> contre argument)	
16	Modifier : réviser	Trois remplacements Un ajout	Composition du brouillon : à la fin du texte dans la phase de rédaction de la conclusion.	surface
17	Modifier : réviser	Trois remplacements Deux ajouts Un déplacement	Inscription au propre.	surface

### 2.2.2- L'analyse quantitative

**Fréquence de l'utilisation des quatre stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction**

Modifier le texte : 18 soit 100 %

- Réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 17 soit 94,44 %
- Réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 1 soit 5,55%

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 0 soit 0 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 0 soit 0 %

- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 0 soit 0 %.

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision : l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 53 soit 70,66%
- Ajout : 13 soit 17,33%
- Suppression : 6 soit 8 %
- Déplacement : 2 soit 2,66%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 1 soit 1,33%

**Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 1 soit 1,33%
- Surface : 74 soit 98,66 %

**Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision au niveau de chaque étape de la rédaction**

**Au niveau de la composition du brouillon**

**- Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 16 soit 88,88%
- Modifier le texte : réécrire 1 soit 5,55%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 50 soit 66,66%
- Déplacements : 1 soit 1,33%
- Ajouts : 11 soit 14,66%
- Suppressions : 6 soit 8%
- Paraphrase : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 1 soit 1,33%

**Au niveau de la relecture du brouillon**

- **Stratégies**

- modifier le texte : réviser 0 soit %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0 %
- Ajouts : 0 soit 0 %
- Suppressions : 0 soit %
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**Au niveau de l'écriture de la version finale**

- **Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 1 soit 5,55 %

- modifier le texte : réécrire : 0 soit %
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 3 soit 4%
- Déplacements : 1 soit 1 ,33%
- Ajouts : 2 soit 2,66%
- Suppression :0 soit 0%
- Paraphraser :0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**A l’étape de la relecture finale du texte**

- **Stratégies**

- ne pas modifier le texte : 0 soit 0 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

**Opérations :** Aucune opération n’a été employée.

**Représentation graphique des résultats obtenus**

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous les avons représentés sous forme d’organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :

## Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction

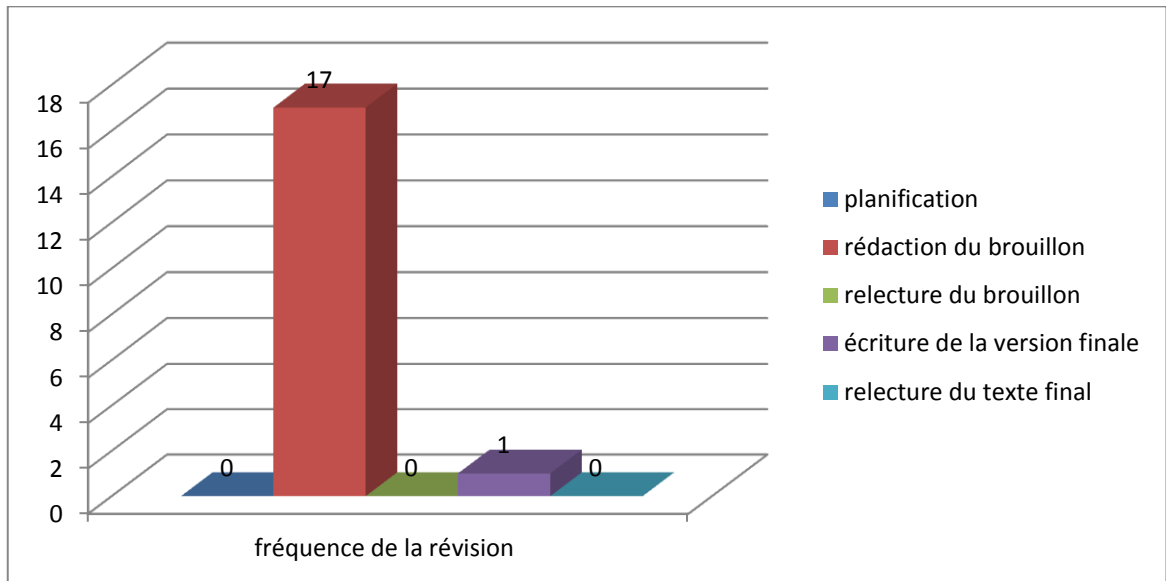


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la révision.

## Niveau textuel des opérations de révision

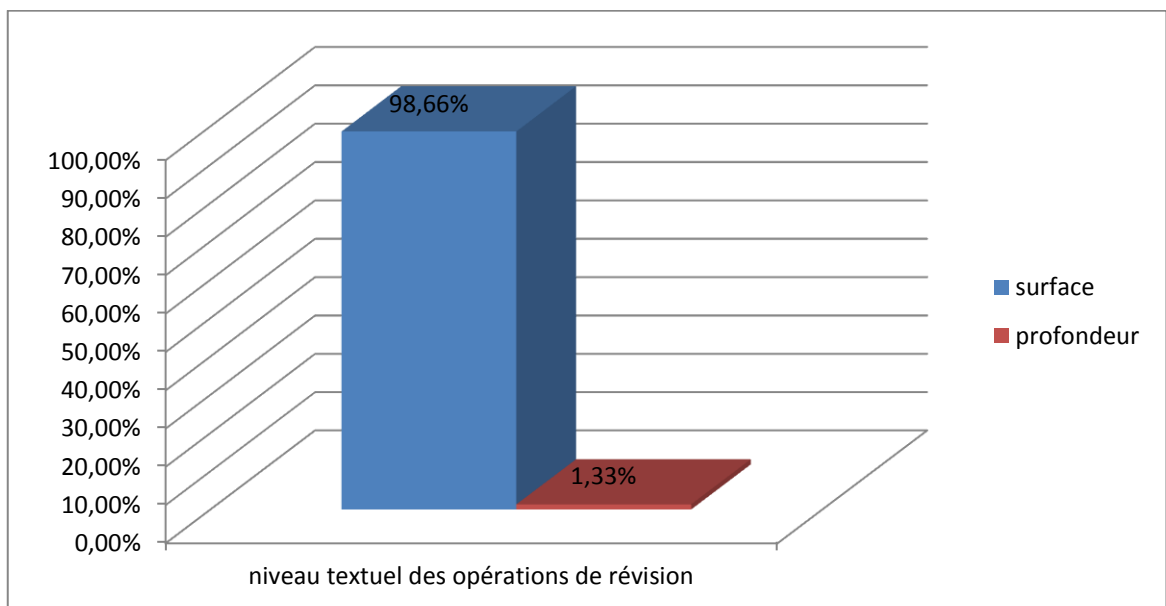


Figure 2 : niveau textuel des opérations de révision

### Fréquence de l'utilisation des stratégies de révision ( modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

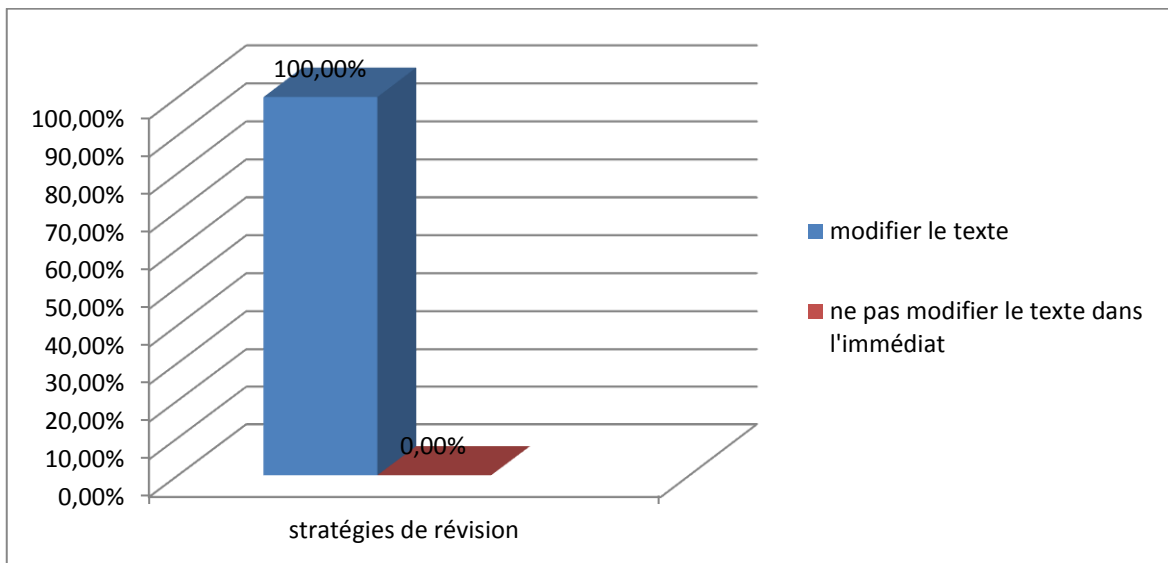


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.

### Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)

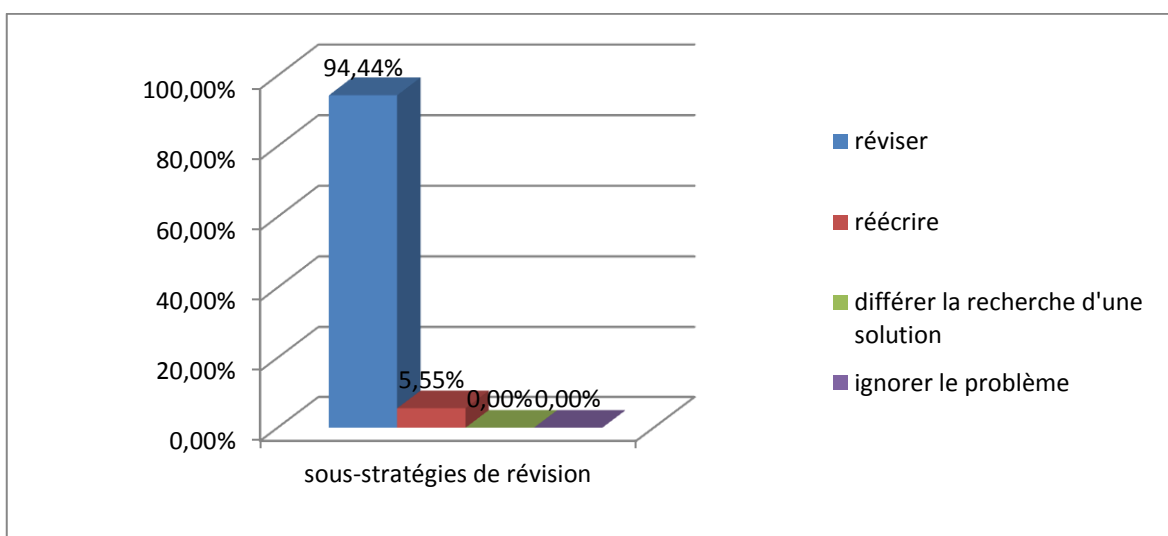


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision (l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

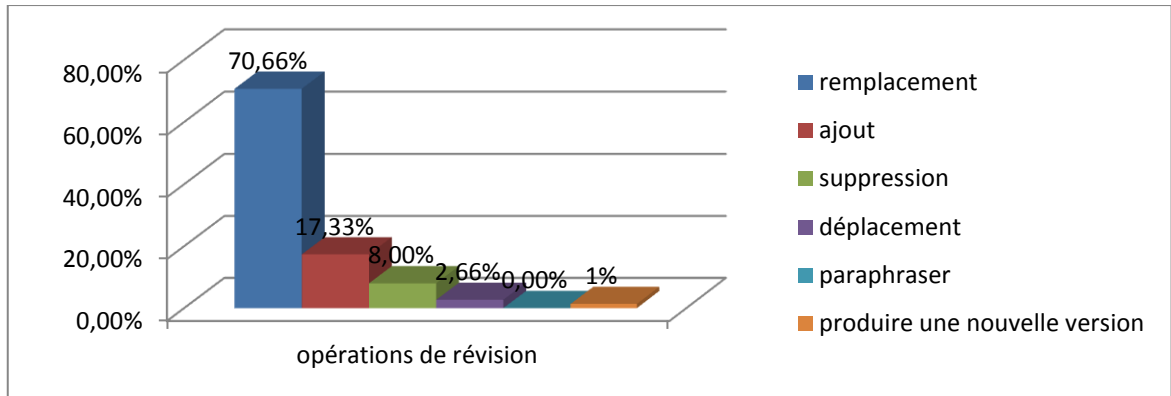


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction (la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

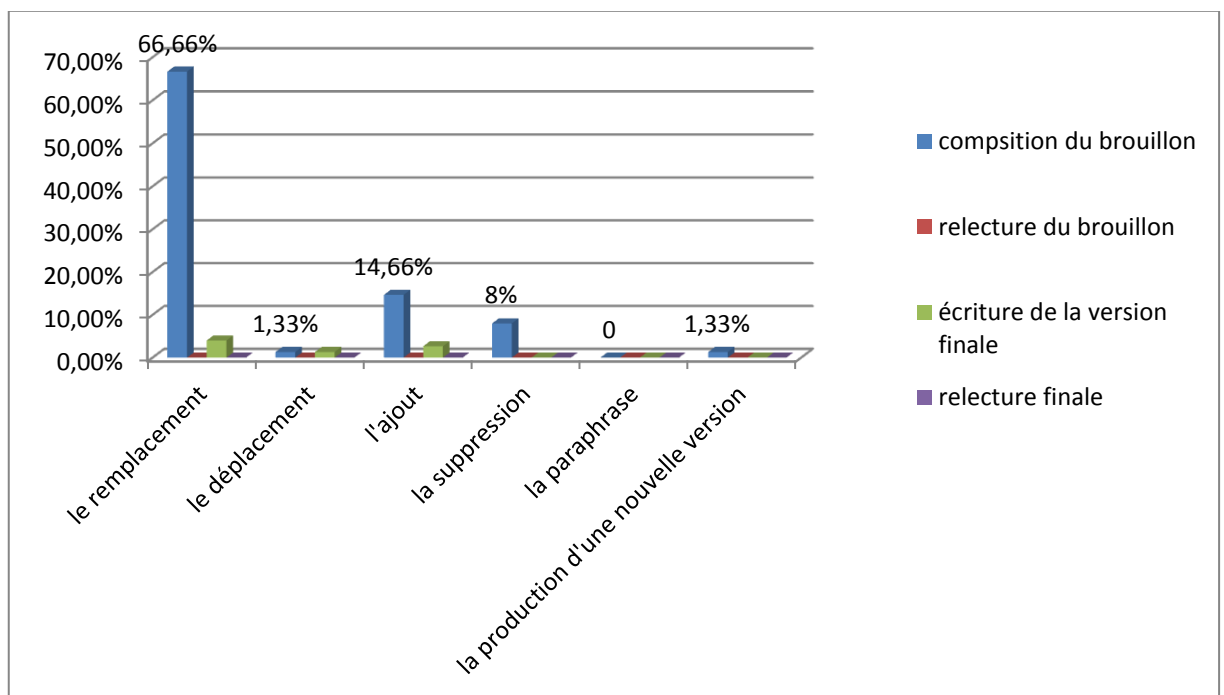


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.



### **2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative**

Les résultats de l'analyse quantitative se présentent comme suit :

Le texte a connu des révisions en nombre de 17 dont 16 sont relatives à la rédaction du brouillon et une seule seulement concerne l'écriture de la version finale. Par ailleurs, le texte n'a pas connu de révisions lors des deux phases : la relecture du brouillon et la relecture de la version finale. Ceci revient au fait que les deux étudiantes ont recopié le brouillon sur le propre sans le relire et nous ont remis le texte final juste après avoir inscrit le dernier mot. Ceci dit que ces deux phases de la rédaction n'ont pas eu lieu.

Au cours de ces révisions, la dyade a fait appel à deux types seulement de stratégies à savoir : « modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit » avec un pourcentage de 94,44%, et « modifier le texte : réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base » avec un pourcentage de 5,55%. De ces deux stratégies ont découlé 75 modifications qui à 98,66% touchent à la surface du texte et à 1,33 % à sa profondeur. Ces modifications sont le résultat des différentes opérations de révisions. Nous signalons à cet effet que le remplacement est l'opération la plus utilisée dans toutes les étapes de la rédaction avec un pourcentage de 70,66%. Ce pourcentage est très élevé par rapport à ceux des autres opérations, puisque l'ajout a atteint un pourcentage faible soit 17,66%, suivi de la suppression avec un pourcentage de 8%, viennent en dernier le déplacement et la production d'une nouvelle version qui ont atteint respectivement 2,66% et 1,33%. Ce classement s'applique aussi à toutes les étapes de la rédaction.

## **Rédaction conversationnelle n° : 4**

Cette rédaction a été réalisée par deux de nos étudiantes que l'on a désignées par F5 et F6. Ces dernières ont terminé leur tâche en une heure de temps et lui ont consacré 141 tours de parole. Ce qui caractérise cette rédaction c'est que la dyade n'a pas commencé par établir un plan général du texte. La planification n'a concerné que l'introduction. Les autres parties du texte ont directement été mis en mots.

### **2.1- Segmentation du corpus**

T1 à T11 :

Planification de l'introduction : la dyade a décidé de parler de l'importance de l'éducation, en deux à trois phrases au maximum.

T12 à T59 :

Rédaction de l'introduction.

T60 à T103 :

Planification et formulation de la thèse et des arguments qui l'étayent.

T 104 à T122:

Rédaction de l'antithèse et des contre arguments.

T123 à T129 :

Rédaction de la conclusion.

T 130 à T 132 :

Révision de l'introduction.

T133 à T 139 :

Relecture du brouillon.

T 140 : début de l'écriture sur le propre et arrêt de l'enregistrement.

## 2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision

### 2.2.1- L'analyse qualitative:

#### Phase I : La composition du brouillon

#### Séquence 1 : Rédaction de l'introduction

#### Extrait 1 : Révision 1

- 12 F6 : on commence 0 les enfants euh
- 13 F5 : l'éducation est une partie importante euh attends attends
- 14 F6 : KEMLI ( CONTINUE)
- 15 F5 : j'= pas trouvé le mot approprié c'est pour ça
- 16 F6 : comme par exemple 000 ETARBIA LAfiA DAWR  
( L'ETUCATION A UN RÔLE)
- 17 F6 : voilà  
(xxxxxx)
- 18 F6 : ah c'est bon euh l'éducation euh joue un rôle très important dans la vie des  
enfants'
- 19 F5 : oui on peut dire ça attends attends l'éducation joue un rôle très important  
dans la vie d'un enfant euh il faut continuer notre idée 000 euh
- 20 F6 : l'éducation joue un rôle très important dans la vie d'un enfant
- 21 F5 : essentiel
- 22 F6 : très important ou essentiel
- 23 F5 : ana (MOI) je préfère essentiel
- 24 F6 : comme tu veux
- 25 F5 : d'accord
- 26 F6 : ça s'écrit comment essentiel'
- 27 F5 : e s s e n t i e l e
- 28 F6 : ouais 000 dans la vie des enfants euh voilà normalement on ajoute /

La formulation de la première phrase de l'introduction « L'éducation joue un rôle essentiel dans la vie d'un enfant » a connu des modifications en nombre de trois et qui se résument en des remplacements.

### Représentation des opérations effectuées

~~Les enfants~~ (l'éducation est une partie importante (joue un rôle) ) ~~très important~~  
( essentiel ) dans la vie ~~d'un~~ des enfant.

### Stratégies et opérations effectuées

Stratégies	Modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « les enfants » par « l'éducation est une partie importante ».</li> <li>- Remplacement de « est une partie importante » par « joue un rôle »</li> <li>- Remplacement de « très important » par « essentiel ».</li> <li>- Remplacement de « d'un » par « des ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon.</p>

## Extrait 2 : Révision 2

La rédaction de la deuxième phrase de l'introduction a été très difficile pour la dyade. Elle a nécessité 30 tours de parole et sept relectures de la première phrase. Nos étudiantes ont facilement défini l'idée de cette deuxième phrase mais c'est sa formulation qui leur a posé problème d'où le recours à plusieurs modifications.

- 29 F5 : euh on fait une relation entre les enfants et les parents pour euh poser la question euh faut-il battre les enfants pour les éduquer' c'est qui battre les enfants c'est leur parents
- 30 F6 : bien sûr attends 000 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants euh/
- 31 F5 : en plus
- 32 F6: non on –peut pas dire en plus dans l'introduction ça serait bizarre  
(silence)
- 33 F6 : elle leur permet euh MAZELNA F ( ON EST ENCORE A ) l'introduction euh l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants /
- 34 F5 : ainsi que les parents euh jouent un rôle 00 c'est ça'
- 35 F6 : (rire) continue ta phrase
- 36 F5 : on peut pas dire ça 0 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants
- 37 F6 : ainsi que les parents
- 38 F5 : non 000 WALLAfi ( JE LE JURE) je ne trouve pas une autre phrase pour continuer
- 39 F6 : ainsi que les parents /
- 40 F5 : pour moi ça – marche pas
- 41 F6 : ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant
- 42 F5 : ça marche pas
- 43 F6 : si si
- 44 F5 : on – peux pas sauter d'une phrase à une autre
- 45 F6 : si si

- 46 F5 : l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants on = peut pas dire directement les parents 0 on peut pas dire ça
- 47 F6 : pourquoi'
- 48 F5 : parc=que ça marche pas
- 49 F6 : et comment ça marche'
- 50 F5 : je n= sais pas
- (rire)
- (silence)
- 51 F6 : donc euh l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants euh on peut dire /
- 52 F5: mais malheur malheureusement pas tous les enfants qui sont capables d'avoir une éducation a cause de leurs parents ou de l'abus de leurs parents donc
- 53 F6 : faut-il battre les enfants pour les éduquer ouais c'est bien
- 54 F5 : non non non attends 000 non 00 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants et chaque parent euh a son propre manière d'éduquer son enfant
- 55 F6 : c'est bien
- 56 F5 : non déjà j'ai répété deux fois propre
- 57 F6 : non c'est bien continue
- (silence)
- 58 F5 : et 000 euh
- 59 F6 : (relecture) bon l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants 0 et chaque parent a son propre manière d'éduquer leur enfant faut-il battre les enfants pour les éduquer?/

### **Représentation des opérations effectuées**

~~En plus~~-(elle leur permet > ainsi que + (la présence des) les parents) est très importante pour l'enfant

La phrase obtenue est « Ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant ». Mais cette phrase a été supprimée au profit d'une nouvelle phrase formulée d'un seul jet.

~~Ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant~~ (chaque parent a son propre manière d'éduquer son enfant)

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « en plus » par « elle leur permet ».</li> <li>- Remplacement de « elle leur permet » par « ainsi que les parents ».</li> <li>- Ajout de « la présence » entre « ainsi que » et « les parents ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon.</p>
<p>Modifier le texte : réécrire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire une nouvelle version : La nouvelle version est « Chaque parent a son propre manière d'éduquer son enfant » au lieu de « Ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant ».</li> </ul>

	<p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon.</p>
--	--

### **Séquence 2 : Rédaction de la problématique**

La rédaction de la problématique n'a pas connu de révisions. Nos étudiantes ont pris telle quelle la question posée dans le sujet de rédaction et l'ont fait précéder de la conjonction « donc » pour pouvoir l'enchaîner avec l'introduction.

### **Séquence 3 : Le développement**

La rédaction du corps du texte a commencé par l'expression d'un sentiment d'amertume de la part des deux rédactrices qui ont éprouvé des difficultés à trouver des arguments et des exemples pour soutenir les deux thèses antithétiques. ( 26 F5 : la thèse euh on est pour pourquoi' on est contre pourquoi' c'est difficile de trouver des arguments ah merde), ( 27 F6 : les exemples aussi). Ensuite, elles ont précisé leur position en défendant la thèse selon laquelle, il faut battre les enfants pour les éduquer. La rédaction proprement dite a commencé au T 70 par la formulation d'un premier argument suivi d'un exemple.



## Rédaction de l'argument

### Extrait 3 : Révision 3

- 70 F6 : d'abord euh 000 ah 000
- 73 F5 : les enfants font des fois des bêtises voilà le brouillon écris 00 d'abord la plupart des enfants sont hyperactifs 0 ils bougent trop et des fois les parents 00 euh
- 74 F6 : ils ne supportent pas
- 75 F5 : ils – supportent pas oui 00 j'écris 00 d'abord comment j'ai dit' la plupart des enfants 0 sont 0 hyperactifs 0 et des fois les parents sont
- 76 F6 : tellement
- 77 F5 : stressés ça s'écrit comment stressés'
- 78 F6 : stress mhm
- 79 F5 : je déteste la conjugaison mais je n=sais même pas comment je vais conjuguer les verbes 00 stressés 00 qu'ils seront incapables de supporter de les supporter
- 80 F6 : mhm
- 81 F5 : donc la so- la solution
- 82 F6 : la plus
- 83 F5 : la plus convaincante'
- 84 F6 : mhm paisible
- 85 F5 : facile ça s'écrit comment convaincante' 00 tu as un dictionnaire français français'
- 86 F6 : non français anglais et français arabe
- 87 F5 : HADOU ( CEUX-CI) sont des arguments 00 arguments pour
- 88 F6 : convenir le verbe'
- 89 F5 : oh mon Dieu mais c'est quoi ça convenable
- 90 F6 : c'est convenable et pas convaincante 00 c'est bon c'est bon ne cherche plus
- 91 F5 : je n=sais pas
- 92 F6 : (relecture) la plupart des enfants sont hyperactifs 0 et des fois les parents s ont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter 0 donc la solution la plus convaincante est de les battre pour
- 93 F5 : leur faire taire
- 94 F6 : ah 000 c'est facile convaincante convenable

- 95 F5 : attends 0 tu sais 0 je n'aime pas quand j'écris des mots incorrects 000 on s'en fout 0 pou leur faire taire 0 taire ça s'écrit comme ça'
- 96 F6 : non  
(rire)

Il faut signaler que la rédaction de ce premier argument a connu plusieurs moments de contrôle où l'une des deux étudiantes vérifie l'orthographe d'un mot en demandant directement à sa collaboratrice comment ça s'écrit ou en consultant le dictionnaire téléchargé en cas de non réponse. ( 77 F5 :stressés ça s'écrit comment stressés', 79 F5 : je déteste la conjugaison mais je n=sais même pas comment je vais conjuguer les verbes (...), 85 F5 : facile ça s'écrit comment convaignante' 00 tu as un dictionnaire français français', F5 : (..) taire ça s'écrit comme ça' ).

### **Représentation des opérations effectuées**

D'abord + **(la plupart) les (des) enfants font des fois des bêtises ( sont hyperactifs ils bougent trop)** et des fois les parents ~~ils ne supportent pas~~ **( sont tellement stressés qu'ils seront incapables de + ( les) supporter )** donc la solution la plus convaignante c'est de les battre pour leur faire taire

Les phrases obtenues sont : « D'abord, la plupart des enfants sont hyperactifs, ils bougent trop et des fois les parents sont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter donc la solution la plus convaignante c'est de les battre pour leur faire taire».

### Rédaction de l'exemple

La rédaction de l'exemple n'a pas connu de révisions. Elle a été rapidement faite et n'a nécessité qu'un seul tour de parole. ( 98 F5 : on peut ajouter euh on trouve ça 00 dans la société algérienne oui parce=que apparemment on est un peu plus nerveux)

### Rédaction de l'antithèse

la rédaction de la thèse s'est effectuée d'une façon rapide ( cinq tours de parole). Pour être mise au point, la thèse a connu cinq modifications.

### Extrait 3 : Révision 3

104 F5 : bref on a besoin d'une transition 00 euh

105 F6 : il y a par contre or néanmoins

106 F5 : je préfère néanmoins 00 néanmoins 0 beaucoup 0 de parents 0 trouvent cette manière 0 d'éducation 0 je n'aime pas le mot Beaucoup ici

107 F5 : la majorité la plupart

108 F6 : non c'- est pas la majorité 00 néanmoins 0 beaucoup 0 de parents 0 trouvent que cette méthode est 0 une violation euh 0 une injustice grave au droit 0 des enfants

### Représentation des opérations employées

Néanmoins ~~beaucoup de~~ ( **la majorité** > **la plupart** > **beaucoup de** ) parents trouvent + **(que)** cette ~~manière~~ **(méthode)** d'éducation est une violation une injustice au droit des enfants

## Stratégies et opérations effectuées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « beaucoup de » par « la majorité »</li> <li>- Remplacement de « la majorité » par « la plupart » .</li> <li>- Remplacement de « la plupart » par « beaucoup de ».</li> <li>- Ajout de la conjonction « que »</li> <li>- Remplacement de « manière » par « méthode ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture du brouillon.</p>

## Rédaction des contre arguments

### Argument 1

#### Extrait 4 : Révision 4

- 109 F5 : parc=que parfois développent des complexes psychiques
- 110 F6 : des complexes d'infériorité
- 111 F5 : parc=que on trouve que euh non non parc=que selon eux selon eux 00 cette façon 0 d'éduquer peut créer 0 des complexes d'infériorité 0et 0 d'insécurité 0 chez l'enfant on a un argument déjà
- 112 F6 : mhm

113 F5 : (relecture) cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et 0 d'insécurité chez l'enfant quoi d'autre'

114 F6 : (xxxx)

### Représentation des opérations effectuées

Parce que ~~parfois développent des complexes psychiques (d'infériorité) on trouve~~ ( **selon eux**) cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et d'insécurité chez l'enfant.

Le contre argument produit est donc : « parce que selon eux, cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et d'insécurité chez l'enfant ».

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de l'adjectif « psychiques » par « d'infériorité ».</li><li>- Remplacement de « on trouve » par (selon eux).</li><li>- Suppression de « parfois développent des complexes psychiques ».</li></ul> Niveau textuel : surface Localisation : au milieu du texte, dans

## Argument 2

Le deuxième contre argument a connu un contrôle qui concerne la vérification de l'orthographe du verbe « développer » ( 115 F5 : vont développer comment ça s'écrit développer' double l ou bien double p').

## Séquence 3 : Rédaction de la conclusion

### Extrait 5 : Révision 5

- 125 F5 : euh en conclusion 0 on peut dire 00 que euh frapper et battre un enfant n'est pas
- 126 F6 : le moyen
- 127 F5 : on a beaucoup dit le moyen 0 la solution n'est pas une solution pour 0 les mieux 0 éduquer
- 128 F6 : (relecture) frapper et battre un enfant n'est pas une solution pour mieux les éduquer 00 il faut toujours être /
- 129 F5 : patient comment ça s'écrit' patient et compréhensif c o m p r é h e n s i f (...)

## Représentation des opérations effectuées

En conclusion on peut dire que frapper et battre un enfant n'est pas ~~le moyen~~ (la solution) pour les mieux éduquer il faut toujours être patient et compréhensif.

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « le moyen » par « la solution ».</li></ul> Niveau textuel : surface Localisation : A la fin du texte, dans la phase de rédaction de la conclusion.

### Phase 2 : relecture du brouillon

Avant de commencer la relecture du brouillon, F5 a effectué une évaluation du texte en disant qu'elle n'approuvait pas l'introduction ( 129 F5 : (...) c'est mal équilibré 00 j'ai pas aimé l'introduction en fait MAAJBATNICH ( JE N'AI PAS AIME , 131 F5 : j'-ai pas aimé dans la vie des enfants). Mais cette évaluation n'a pas engendré des révisions. Ces dernières ont eu lieu lors de la relecture du brouillon : la dyade a ajouté une phrase au deuxième contre argument, a remplacé l'adjectif « convaignante » et l'articulateur « en conclusion ».

### Extrait 6 : révision 6

(...)

134 F5 : (...) parce=que selon eux selon eux 0 cette façon d'éduquer peut créer 0 des complexes d'infériorité 0et 0 d'insécurité chez l'enfant en plus 0 les enfants battus vont devenir rebels 0 et ils commencent à refuser l'obéissance à l'autorité 0 de leur

parents 0 en conclusion on déduit que frapper et battre un enfant n'est pas 0 une solution 0 pour les mieux éduquer 0 il faut toujours être patient et compréhensif

135 F5 : je n'aime pas conveignante

136 F6 : on cherche un autre adjectif'

137 F5 : je vais utiliser la meilleure solution alors alors alors alors je vais commencer à écrire sur le propre

(silence)

138 F5 : je veux changer en conclusion

139 F6 : enfin'

140 F5 : on déduit 000 j'écris sur le propre ( écriture sur le propre)

141 F6 : c'est bon

### **Représentation des opérations effectuées**

- Parce que selon eux, cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et d'insécurité chez l'enfant. En plus, les enfants battus + **(vont devenir rebelles)** et ils commencent à refuser l'obéissance à l'autorité (...)
- Des fois les parents sont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter. Donc ~~la solution la plus conveignante~~ **(la meilleur solution)** est de les battre pour leur faire taire.
- ~~En conclusion~~ **(enfin)** on déduit que frapper et battre un enfant n'est pas une solution (...)



## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « vont devenir rebelles ».</li> <li>- Remplacement de « la solution la plus convaincante » par « la meilleure solution ».</li> <li>- Remplacement de « en conclusion » par « enfin ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : a la fin de la rédaction, dans la phase de relecture du brouillon.</p>

### 2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative

N° révision	Stratégie	Opération	Localisation	Niveau textuel
1	Modifier : réviser	Quatre remplacements	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface

2	Modifier : réviser	Deux remplacements Un ajout	Composition du brouillon : au début du texte	Surface
	Modifier : réécrire	Produire une nouvelle version	dans la phase de la rédaction de l'introduction.	Profondeur
3	Modifier : réviser	Quatre remplacements Un ajout	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de la rédaction de l'antithèse.	Surface
4	Modifier : réviser	Deux remplacements Une suppression	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de la rédaction des contre arguments.	Surface
5	Modifier : réviser	Un remplacement	Composition du brouillon : à la fin du texte, dans la phase de rédaction de la conclusion.	Surface
6	Modifier : réviser	Deux remplacements Un ajout	Relecture du brouillon	Surface

Au terme de cette analyse qualitative, nous avons jugé utile de décrire la manière de réviser le texte propre à la dyade F4 et F5. Dans la plus part des cas, la révision est déclenchée par des expressions d'ordre affective telles que « je n'aime pas ça, ça marche pas, on peut pas dire ça, ça serait bizarre ». Ceci dit que les étudiantes ne sont pas en mesure de définir logiquement le problème rencontré et encore elles ignorent comment y remédier. L'extrait suivant est à l'appui de nos propos :

- 37 F5 : non 000 WALLAH ( JE LE JURE) je ne trouve pas une autre phrase pour continuer
- 38 F6 : ainsi que les parents /
- 39 F5 : pour moi ça – marche pas
- 40 F6 : ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant
- 41 F5 : ça marche pas
- 42 F6 : si si
- 43 F5 : on – peux pas sauter d'une phrase à une autre
- 44 F6 : si si
- 45 F5 : l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants on = peut pas dire directement les parents 0 on peut pas dire ça
- 46 F6 : pourquoi?
- 47 F5 : parc=que ça marche pas
- 48 F6 : et comment ça marche?
- 49 F5 : je n= sais pas
- (rire)

La dyade avait du mal à produire la deuxième phrase de la révision et à chaque fois que F6 proposait un début de phrase, F5 n'a pas cessé de lui dire « ça marche pas ». F6 a demandé alors a sa collaboratrice pourquoi ça ne marche pas, F5 lui répond : « parce que ça marche pas ». Epuisée de telles réactions, et

d'un air moqueur, F6 lui demande comment ça marche et la réponse obtenue était surprenante : « je ne sais pas ».

Un autre fait à signaler est celui de l'orthographe qui constituait un réel problème pour F5. Celle-ci n'a pas arrêté, au cours de la rédaction » de demander à F6 « comment ça s'écrit ? ». En cas de non réponse, elle consulte alors le dictionnaire numérique. A titre d'exemple, ( 77 F5 : stressés ça s'écrit comment stressés', 79 F5 : je déteste la conjugaison mais je n=sais même pas comment je vais conjuguer les verbes (...), 85 F5 : facile ça s'écrit comment convaingnante' 00 tu as un dictionnaire français français', F5 : (..) taire ça s'écrit comme ça'). Nous nous demandons comment F5 allait résoudre ses problèmes d'orthographe et de conjugaison si elle rédigeait seule le texte. Elle allait certainement commettre des erreurs. Et bien qu'elle en soit consciente, elle ne parviendra pas à les résoudre sans l'aide d'un tiers ou sans la consultation d'un dictionnaire. Et même si elle a un dictionnaire, elle ne pourra pas s'en servir à bien. L'exemple le plus pertinent est lorsque F5 voulait vérifier l'orthographe de « convaingnante » c'est-à-dire « convaincante », elle a consulté le dictionnaire numérique et en même temps sollicité F6 ( 85 F5 : (...) ça s'écrit comment convaingnante' 00 tu as un dictionnaire français français'). Mais celle-ci l'a orienté vers une fausse piste en lui disant que l'adjectif « convaingnante » est dérivé du verbe convenir (F6 : convenir le verbe'). En cherchant, F5 tombe sur convenable. Et là, elle ne comprenait rien. (89 F5 :oh mon Dieu mais c'est quoi ça convenable, 90 F6 : c'est convenable et pas convaingnante 00 c'est bon c'est bon ne cherche plus). Après plusieurs tentatives vaines, F5 cède et utilise le mot erroné ( 95 F5 : attends 0 tu sais 0 je n'aime pas quand j'écris des mots incorrects 000 on s'en fout 0 pou leur faire taire 0 taire ça s'écrit comme ça').

A notre sens, un tel problème ne se poserait sans doute pas si on s'est servi de l'outil informatique.

Un autre fait important à signaler concerne la manière de rédiger ou de réviser le texte. Nous avons assisté avec cette dyade à des formulations et des reformulations en parallèle. Chaque étudiante essaye d'exprimer son idée en lui apportant les modifications nécessaires sont tenir compte de ce que l'autre dit. Par la suite, par un coup de force, l'une des deux rédactrices rejette la proposition de l'autre, maintient la sienne et la développe en collaboration. En ce qui concerne les relectures, celle-ci servent de base pour produire d'autres phrases.

### **2.2.2- L'analyse quantitative**

**Fréquence de l'utilisation des quatre stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction :**

Modifier le texte : 7 soit 100 %

- réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 6 soit 85,71 %
- réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 1 soit 14,28 %

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 0 soit 0 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 0 soit 0 %

- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 0 soit 0 %.

### **Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision : l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 15 soit 75 %
- Ajout : 3 soit 15 %
- Suppression : 1 soit 5 %
- Déplacement : 0 soit 0 %
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 1 soit 5%

### **Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 1 soit 14,28 %
- Surface : 6 soit 85,71 %

### **Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision Au niveau de chaque étape de la rédaction**

#### **Au niveau de la composition du brouillon**

##### **- Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 5 soit 83,33%
- Modifier le texte : réécrire 1 soit 16,33%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 13 soit 76,47%
- Déplacements : 0 soit 0 %
- Ajouts : 2 soit 11,76 %
- Suppressions : 1 soit 5,88 %
- Paraphrase : 0 soit %
- Produire une nouvelle version : 1 soit 5,88 %

**Au niveau de la relecture du brouillon**

- **Stratégies**

- modifier le texte : réviser 1 soit 100 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0 %
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations**

- Remplacements : 2 soit 66,66 %
- Déplacements : 0 soit 0 %
- Ajouts : 1 soit 33,33 %
- Suppressions : 0 soit 0 %
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**Au niveau de l'écriture de la version finale**

- **Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 0 soit 0 %

- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

- **Opérations :**

- Remplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : 0 soit 0%
- Suppression : 0 soit 0%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**A l’étape de la relecture finale du texte**

- **Stratégies**

- ne pas modifier le texte : 0 soit 0 %
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l’immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

**Opérations :** (aucune opération n’a été employée)

**Représentation graphique des résultats obtenus**

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous les avons représentés sous forme d’organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :



## Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction

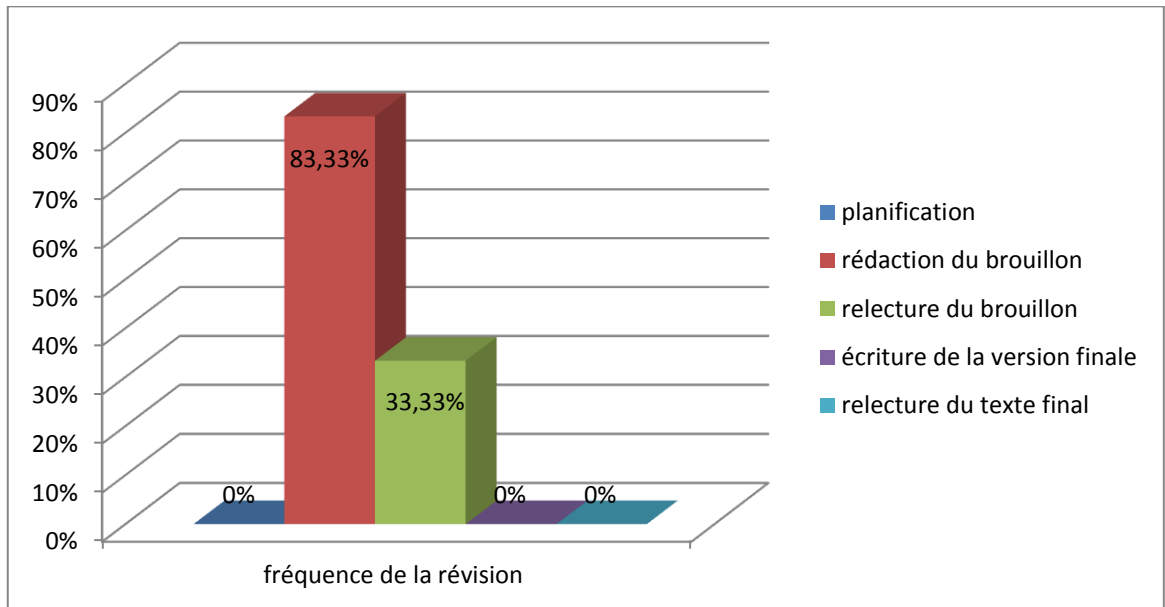


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la révision.

## Niveau textuel des opérations de révision

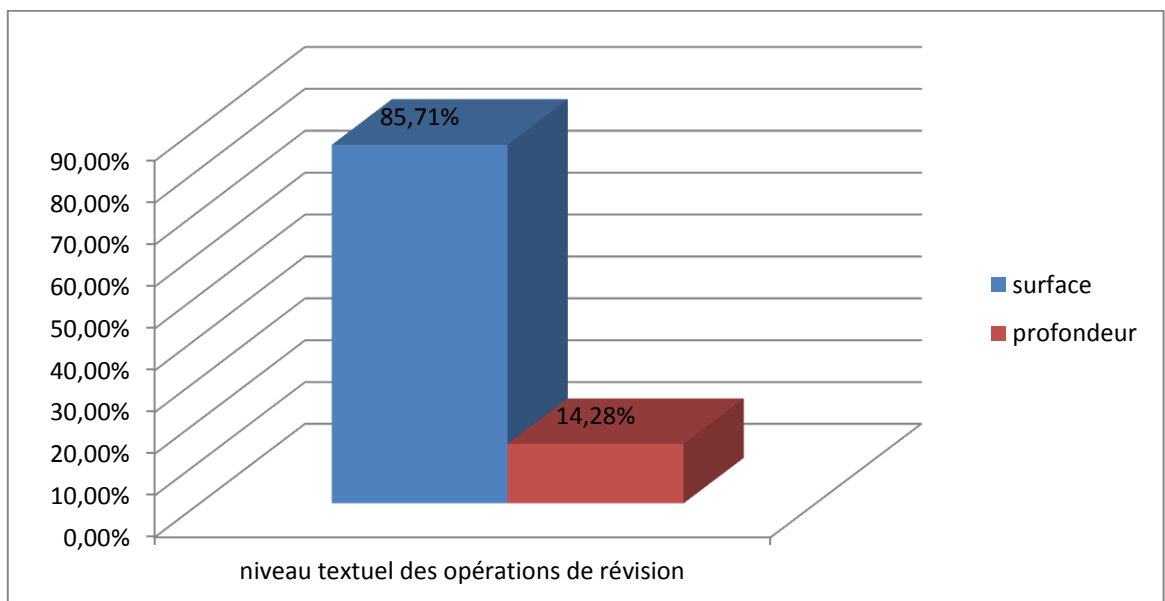


Figure 2 : niveau textuel des opérations de révision

### Fréquence de l'utilisation des stratégies de révision (modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

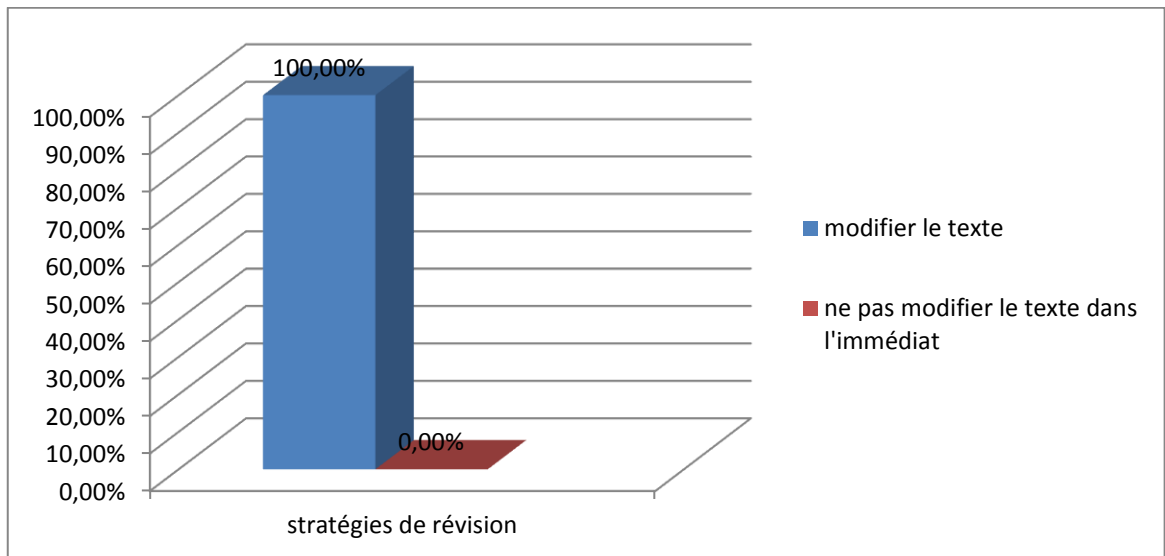


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.

### Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)

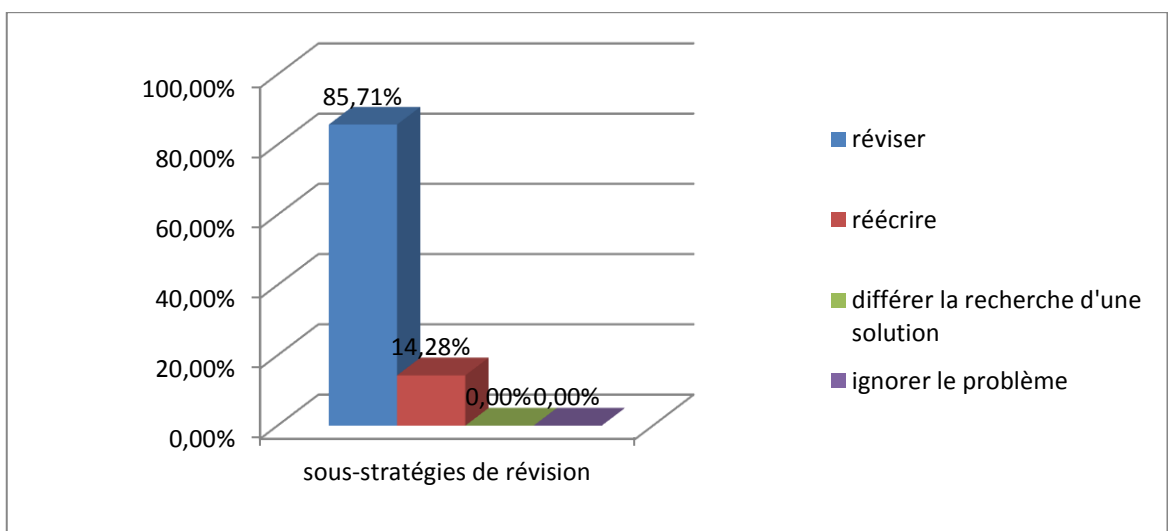


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision ( l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

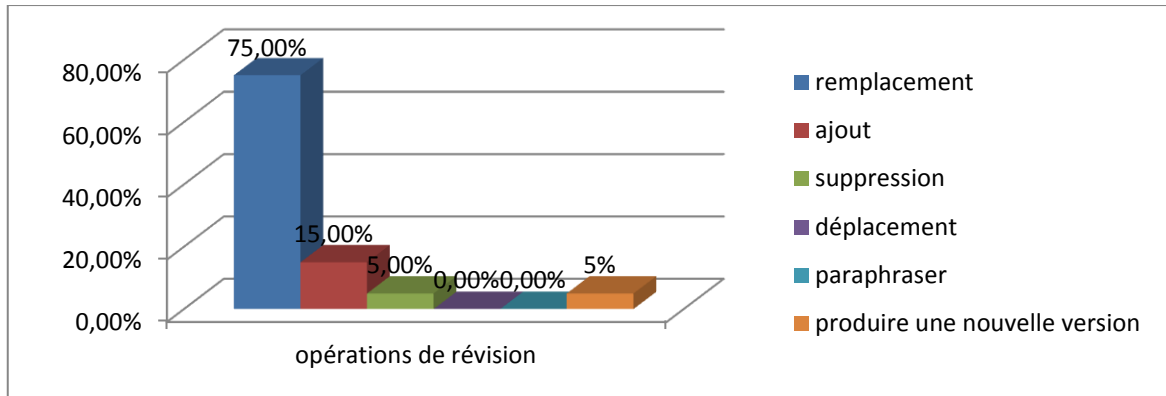


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction ( la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

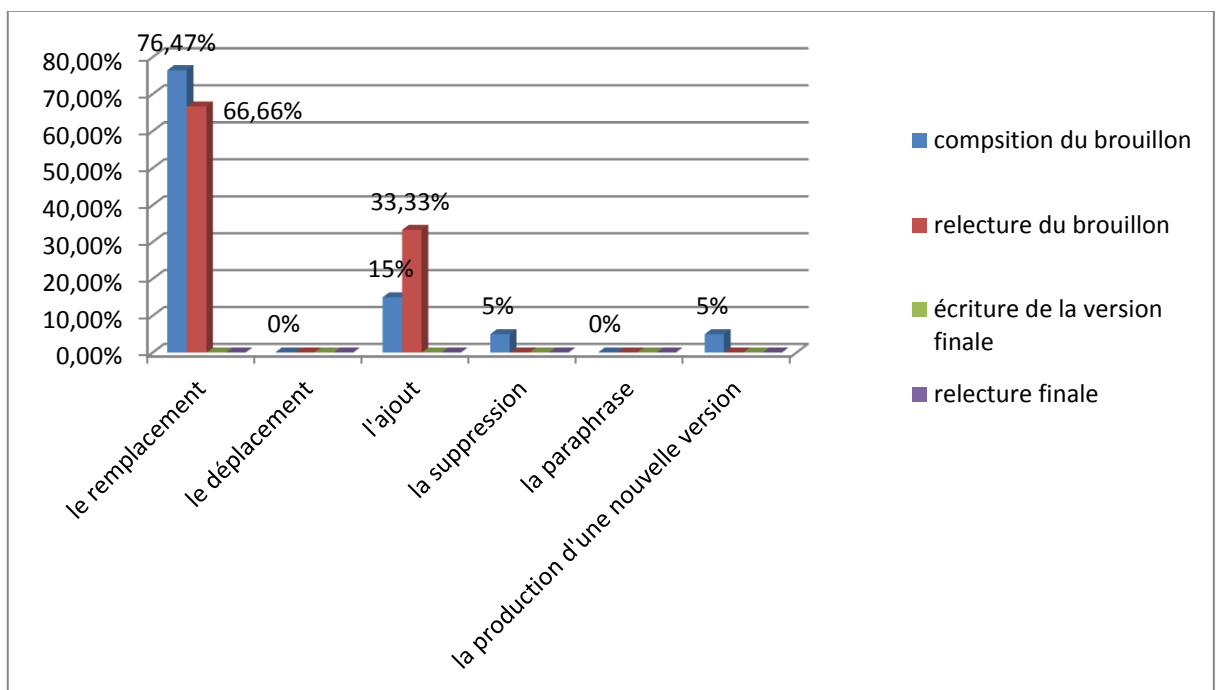


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.

### **2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative**

L'analyse quantitative de cette rédaction conversationnelle a abouti aux résultats suivants : la rédaction du texte argumentatif a connu des révisions en nombre de six (06) réparties de façon inégale entre la composition du brouillon et la relecture de ce dernier. En effet 83,33 % des révisions ont été effectuées lors de la composition du brouillon face à 33,33% seulement au cours de sa relecture. La planification, l'écriture sur le propre, et la relecture finale du texte n'ont connu aucune révision puisque ces étapes n'ont pas eu lieu. Nos co-rédactrices ont commencé leur rédaction directement par la mise en texte sans passer par une planification générale et ont arrêté l'enregistrement juste après avoir relu le brouillon. Mais il reste à dire que ces révisions ont touché dans leur majorité à des aspects superficiels soit 85,71 % et 14,85% ont concerné des aspects profonds. Ces résultats sont tributaires des stratégies employées puisque un pourcentage important soit 85,71% relève de la stratégie « modifier le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit et un faible pourcentage soit 14,28 % est relatif à la réécriture du texte ou d'un fragment de celui-ci. En revanche, les deux autres stratégies « ignorer le problème jugé trop difficile ou peu important » et « différer la recherche d'une solution » ont obtenu un pourcentage nul. En conséquence, l'opération de remplacement a obtenu le plus grand pourcentage soit 75%, suivi de l'ajout soit 15 %, de la suppression et de la production d'une nouvelle version qui ont obtenu chacune un très faible pourcentage soit 5%. Les opérations restantes c'est-à-dire le déplacement et la paraphrase n'ont en aucun cas été employées. Qu'il s'agisse de remplacement, de suppression ou de production d'une nouvelle version, le plus grand pourcentage de ces opérations a été atteint au cours de la composition du brouillon et leur plus faible pourcentage, lors de la relecture du brouillon. A l'opposé l'opération de l'ajout a été plus utilisée à l'étape de la relecture du brouillon.

## **Rédaction conversationnelle n° 5**

Cette rédaction a été réalisée par deux étudiants : une fille et un garçon désignés respectivement par F7 et G1. La rédaction a duré une heure et demie et a nécessité 221 tours de parole. Il faut signaler que sur l'ensemble de notre échantillon, seule cette dyade a songé à donner un titre au texte produit. D'ailleurs, le titre a constitué la première étape de la rédaction. Mais comme la majorité des dyades, celle-ci n'a pas relu la version finale du texte produit et par conséquent ne l'a pas modifié.

### **2.1- Segmentation du corpus**

Du T1 à T3 :

Définition du titre du texte à produire : « Battre les enfants ».

Du T4 à T62 :

Rédaction de l'introduction.

Du T63 à T 70:

Rédaction de la problématique.

De 70 à T 193:

Rédaction de la thèse, de deux arguments et de deux exemples.

De T 194 à T 209 :

Rédaction de l'antithèse, d'un contre argument et d'un exemple.

T 209 à T 219 :

Rédaction de la conclusion.

T221 : fin de la rédaction

## 2.2- Analyse des stratégies et des opérations de révision

### 2.1.1- Analyse qualitative

#### Phase 1 : rédaction du brouillon

##### Séquence 1 : Le titre

La définition du titre a commencé par l'expression de deux propositions différentes de la part des deux collaborateurs. F7 a proposé « faut –il battre les enfants ? » et G1 « battre les enfants ». G1 a directement rejeté la proposition de F5 et a imposé la sienne. F7 y a adhéré.

##### Séquence 2 : L'introduction

La rédaction de l'introduction a commencé par une définition de l'idée de son contenu (T4 à T11) et sa formulation a commencé au T12 et occupé 70 tours de parole. Cette idée est la suivante : « Il existe plusieurs manières d'éduquer les enfants et les scientifiques cherchent une méthode idéale pour le faire». Au cours de sa rédaction, l'introduction a connu plusieurs modifications :

##### Extrait 1 : Révision 1

- 12 F7: de nos jours 0 maintenant  
13 G1 : nos jours ou depuis longtemps depuis longtemps c'est mieux  
14 F7 : les psychologues ou les sociologues'  
15 G1: l'éducation des enfants fait la polémique  
16 F7: l'éducation 00 des enfants 00 fait 0 la polémique  
17 G1: et l'éducation faite faite on – dit pas une éducation'  
18 F7: la polémique  
19 G1: la polémique 00 entre euh 0 ceux qui pensent que euh battre les enfants 00 qui pensent que/  
20 F7: Qui pensent qu'il faut battre  
21 G1: qui 00 pensent00 qu'il faut 00 battre les enfants 00 pour les éduquer  
22 F7 qui 00 pensent00 qu'il faut 00 battre les enfants 00 pour les éduquer 000 qui commettent des erreurs pour les éduquer  
23 G1 :pour les éduquer direct 0 battre les enfants pour les éduquer 000 et d'autres

- 24 F7: et d'autres
- 25 G1: qui voient que de faire battre les enfants c'- est pas une méthode ou une façon de leur leur 0 éduquer (...)
- 29 G1: mhm 0 et d'autres qui voient qu – y a d'autres méthodes d'autres méthodes
- 30 F7: qu' il existe 0
- 31 G1: qu'il existe d'autres 0 méthodes0 pour 0 éduquer les enfants 00 d'autres méthodes 00 plus efficaces 00 pour
- 32 F7: pour faire ça pour ne pas répéter

### Représentation des opérations effectuées

~~De nos jours~~ (maintenant > de nos jours > depuis longtemps) l'éducation des enfants fait la polémique entre ceux qui pensent que battre les enfants pour les éduquer et d'autres qui voient ~~que de faire battre les enfants c'est pas une méthode ou une façon de leur éduquer~~ ( qu'il y a ( qu'il existe) d'autres méthodes ) + (plus efficaces) pour ~~éduquer les enfants~~ (faire ça).

### Opérations et stratégies employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « de nos jours » par « maintenant ».</li> <li>- Remplacement de « maintenant » par « de nos jours ».</li> <li>- Remplacement de « de nos jours » par « depuis longtemps ».</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « que de faire battre les enfants c'est pas une méthode ou une façon de leur éduquer » par « qu'il y a d'autres méthodes pour éduquer les enfants »</li> <li>- Remplacement de « qu'il y a » par « qu'il existe ».</li> <li>- Ajout de « plus efficaces ».</li> <li>- Remplacement de « éduquer les enfants » par « faire ça ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	--

## Extrait 2 : Révision 2

Au T33, G1 évalue l'introduction rédigée et juge qu'elle insuffisante. Il décide alors de la développer encore. Il formule une phrase qu'il modifie progressivement.

- 33 G1: pour faire ça mhm 000 euh ESSENA TCHOUF MECHI YIR hEDI  
(ATTENDS CE N'EST PAS UNIQUEMENT ÇA)
- 34 F7: c'est insuffisant
- 35 G1: il y a d'autres méthodes et et euh ces personnes sont contre l'idée de battre les enfants
- 36 F7: mhm
- 37 G1 :ces derniers ces derniers
- 38 F7: c e s d e r n i e r s
- 39 G1 :es 0 derniers 0 sont contre l'idée 00 de battre les enfants



- 40 F7: ces derniers 0 sont 0 contre 0 l'idée d'utiliser cette manière  
 41 G1: voilà 0 sont contre 0 l'idée 0 de battre/  
 42 F7: de faire battre  
 43 G1: de faire battre les enfants 00 battre TENI ( AUSSI) battre  
 44 F7: les enfants  
 45 G1: les enfants 00 et aller jusqu'à ce que c'-est pas faisable  
 (xxxx)  
 46 G1: et aller jusqu'à ce que de punir ceux qui battent les enfants je vois que c'est  
 mieux pour l'introduction non'  
 47 F7: d'accord  
 48 G1: et aller 00 j u s q u ' à 00 demander 00 des punitions 00 pour les parents 00 les  
 parents  
 49 F7: qui battent les enfants

### Représentation des opérations effectuées

il y a d'autres méthodes et ces personnes sont contre l'idée de + (faire) battre les enfants et aller ~~jusqu'à ce que de punir ceux~~ ( jusqu'à demander des punitions pour les parents) qui battent les enfants

### Opérations et stratégies employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout du verbe « faire » à l'idée.</li> <li>- Remplacement de « jusqu'à de punir ceux » par « jusqu'à demander des punitions pour les parents.</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans</p>

### Extrait 3 : révision 3

Après avoir donné une extension à l'introduction, les co-rédacteurs se trouvent confus et ne savent pas comment conjuguer le verbe battre, dans la proposition « les parents qui battent leurs enfants »

- 49 F7: qui battrent les enfants  
 50 G1: qui battrent  
 51 F7: qui bat  
 52 G1: qui bat mhm  
 53 F7: qui battent BELEK (PEUT ÊTRE) 00 le verbe c'est bâtir je bas tu bas il bas nous battons nous battons normalement qui bat (xxxx)  
 54 F7: je vérifie mais YTKOUPA ( ÇA INTERROMPT L'ENREGISTREMENT) (en parlant d'internet)  
 55 G1: essaye 000 le verbe c'est bâtir WELLA ( OU) battre 0 battre c'est bat KIMA (COMME) mettre  
 56 F7: oui le verbe bâtir  
 57 G1: DIRI ( ECRIS) battre battre  
 58 F7: battre canjug a i s o n 000  
 59 G1 cherche le present  
 (silence)  
 60 F7: qui battent  
 61 G1 :e n t et deux t  
 62 F7 :oui  
 63 G1: les parents qui battent leurs enfants 0 leurs 0 enfants 000 la question qui se pose ou qui impose

G1 proposent d'abord « les parents qui battrent », ensuite F7le corrige et propose « qui battent » mais elle n'était pas certaine de sa proposition. Et pour s'assurer de sa proposition, elle essaye de conjuguer le verbe avec les différents pronoms personnels. Elle commence par une erreur d'identification de l'infinitif

du verbe puisqu'elle précise qu'il s'agit du verbe bâtir. Mais conjugue le verbe battre. Elle le fait correctement mais quand elle arrive à « ils », elle se trompe et propose, d'un air incertain, « les parents qui bat ». Pour s'assurer elle consulte le dictionnaire numérique. Heureusement que G1 était là pour lui corriger l'infinitif du verbe en lui demandant de chercher « battre » au lieu de bâtir ».

### Représentation des opérations effectuées

(...) des punitions pour les parents qui ~~battrent~~ (bat ›battent › bat› battent› battent) leurs enfants.

### Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « battrent » par « battent ».</li> <li>- Remplacement de « battent » par « bat ».</li> <li>- Remplacement de « bat » par « battent ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>

#### Extrait 4 : Révision 4

Dans cet extrait concerne la formulation de la problématique et les différentes modifications qu'elle a connues.

- 63 G1: les parents qui battent leurs enfants 0 leurs 0 enfants 000 la question qui se pose ou qui impose
- 64 F7: qui se pose
- 65 G1: qui s'impose c'est pas grave qui se pose HEDI BAAD ( C'EST LA MÊME)
- 66 F7: le connecteur logique
- 67 G1: non non pas ici la question qui se pose c'est la problématique la question qui se pose
- 68 F7: la question 00 qui 00 se pose/
- 69 G1: faut-il battre/
- 70 F7: c'est 00 faut-il 00 battre 00les enfants 00 pour 00les éduquer'000 (...)

#### Représentation des opérations effectuées

La question qui se pose- ( s'impose > se pose) faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

#### Stratégies et opérations effectuées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « se pose » par « s'impose ».</li><li>- Remplacement de « s'impose » par « se pose ».</li></ul>

### Séquence 3 : Rédaction du développement

#### Rédaction de la thèse, d'un argument et de deux exemples

La dyade a commencé par prendre position vis-à-vis du problème posé. Ensuite elle a négocié l'idée de la thèse avant de la formuler. Nous précisons que la thèse, les arguments et les exemples ont été formulés d'un seul jet, ensuite ils ont subi les modifications nécessaires.

#### Extrait 5 : Révision 5

- 85 F7: les psychologues et les sociologues 00  
86 G1: voient que que battre les enfants/  
87 F7: un enfant 0 pour 0 le punir 000 ne sert à rien  
88 G1: ou ne donne rien ne sert à rien  
89 F7: j'ai une idée ça peut engendrer un enfant 0 comment dire  
MÇAKED'(COMPLEXE ?) des problèmes psychologiques  
90 G1: ah des complexes ça reste des empruntes psychiques chez lui ça laisse  
91 F7: au contraire pour utiliser le verbe engendrer c'est un verbe niveau  
92 G1: oui ça engendre 00 des complexes00 des empruntes psychiques qui restent 00  
toute sa vie  
93 F7: oui des problèmes des problèmes 00 psychiques  
94 G1: qui vivent avec lui toute sa vie  
95 F7: oui avec 00 lui 00 pendant 00 toute sa vie  
96 G1: et parfois cet acte lui conduit à des maladies plus graves que ça la  
schizophrénie

#### Représentation des opérations employées

les psychologues et les sociologues voient que battre ~~les enfants~~ ( un enfant)  
pour le punir ~~ne sert à rien~~ ( ne donne rien > ne sert à rien) + (au contraire) ça  
peut engendrer des ~~problèmes~~ (complexes) et des problèmes ~~psychologiques~~  
(psychiques) qui ~~restent~~ (vivent avec lui + pendant) toute sa vie et parfois cet  
acte lui conduit à des maladies plus graves que ça la schizophrénie.

## Stratégies et opérations utilisées

<b>Stratégies</b>	<b>modifications</b>
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « les enfants ».</li><li>- Remplacement de « ne sert à rien » par « ne donne rien ».</li><li>- Remplacement de « ne donne rien » par « ne sert à rien ».</li><li>- Remplacement de « problèmes » par « complexes ».</li><li>- Remplacement de « psychologiques » par « psychiques ».</li><li>- Remplacement de « restent » par « vivent avec lui ».</li><li>- Ajout de « au contraire ».</li><li>- Ajout de « pendant » à « vivent avec lui ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>

## Relecture de la première partie du développement

Les co-rédacteurs effectuent un retour en arrière, ils relisent le paragraphe produit, lui apportent des modifications et s'en servent pour la formulation d'autres exemples. Voici le paragraphe produit : « Les psychologues et les sociologues voient que battre un enfant pour le punir ne sert à rien au contraire ça peut engendrer des complexes problèmes psychiques qui vivent avec lui pendant toute sa vie et parfois même cet acte lui conduit à des maladies plus graves que ça la schizophrénie ».

Au cours de la relecture, la dernière phrase du paragraphe a été modifiée.

### Extrait 6 : Révision 6

- 100 G1: (relecture) les psychologues et les sociologues voient que battre un enfant pour le punir ne sert à rien au contraire ça peut engendrer des complexes et des problèmes psychiques qui vivent avec lui pendant toute sa vie et parfois cet acte 00 lui conduit 00 à des problèmes sérieux
- 101 F7: à des maladies ce sont des maladies
- 102 G1: c'est pas grave oui à des maladies psychiques à des maladies psychiques
- 103 F7: telles que euh la schizophrénie l a s c h i z o p h r é n i e
- 104 G1: ETAWAHOUD TENI ( L'AUTISME AUSSI) comment le dire'
- 105 F7: l'autisme 000 et le manque de confiance en soi
- 106 G1: le manque de confiance en soi
- 107 F7: et 0 le manque 0 de 0 confiance 0 en soi

### Représentation des opérations effectuées

et parfois même cet acte lui conduit à ~~des maladies plus graves que ça la schizophrénie~~ ( des problèmes sérieux > des maladies psychiques) telles que la schizophrénie et l'autisme et le manque de confiance en soi.

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement du groupe « des maladies plus graves que ça la schizophrénie par « des problèmes sérieux ».</li> <li>- remplacement de « des problèmes sérieux par « des maladies psychiques ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>

## Rédaction d'un deuxième argument

### Extrait 7 : Révision 7

- 118 G1: attends en sus la violence sur les enfants 0 la violence 0 sur 0 les enfants 0 nous  
conduise à une société violente
- 119 F7: les conduise les conduise
- 120 G1: nous conduise nous conduisons
- 121 F7: non c'est la violence qui conduise
- 122 G1: non nous conduise TEDINA ( NOUS CONDUIT)
- 123 F7: nous a conduits
- 124 G1: MECHI F LE PASSE ( CE N'EST PAS AU PASSE) nous conduise vers une  
société violente
- 125 F7: une société déchirée violente voilà
- 126 G1: une société très violente



- 127 F7: mal élevée
- 128 G1: vers une famille violente une famille perturbée 00 instable 00 qui a une influence sur /
- 129 F7: qui a des mauvaises influences 00 sur /
- 130 G1: la société (silence) et c'est l'exemple des sociétés du tiers monde
- 131 F7: et c'est le cas
- 132 G1: oui c'est le cas euh 0 des sociétés qui qui qui ont vécu 00 des guerres non' ou des familles qui ont vécu la guerre
- 133 F7: non on a dit qui a des mauvaises influences sur la société c'est le cas des on peut pas répéter les sociétés 00
- 134 G1: qui a des mauvaises influences sur la société elle-même 000 et c'est le cas 000 dans les études 000 faire battre les enfants directement lui apprend comment battre les autres 000 un enfant c'est lui apprend comment battre les autres
- 135 F7: à faire ça pour ne pas répéter
- 136 G1: c' - est pas une répétition faire battre les enfants lui apprend/
- 137 F7: à faire la même chose
- 138 G1: oui 000 on donne un exemple' n'est-ce-pas' c'est bon c'est un exemple
- 139 F7: c' - est pas un exemple
- 140 G1: ah 0 on que 99 % des criminels ou des mal éduqués des gens qui sont violents des délinquants ceux qui font des actes criminels les délinquants
- 141 F7: d'accord
- 142 G1: des études des études montrent 000 montrent 00 que 00 80 % des délinquants sont 00 ceux euh
- 143 F7: Qui vivent la violence
- 144 G1: Qui sont touchés par ce phénomène sociale 00 euh il faut ajouter phénomène social à l'introduction et même à la thèse les psychiatres et les sociologues qualifient faire battre un enfant comme phénomène social

La construction du deuxième argument a connu plusieurs modifications qui ont accompagné sa formulation : ajouts, remplacements, suppression et aussi produire une nouvelle version. Nous examinons en particulier la manière de corriger une erreur de conjugaison. G propose la phrase suivante : « en sus la violence sur les enfants nous conduisent à une société violente ». Et là, la conjugaison du verbe conduire leur a posé problème. Comme tentative de correction, F a proposé « nous conduisons » en pensant que le verbe s'accorde avec le sujet « nous » alors que ce dernier n'est qu'un COD. G était conscient que le sujet du verbe est « la violence » mais il n'était pas en mesure de corriger

correctement l'erreur commise puisqu'il a proposé « nous conduise ». F n'était pas convaincue de la proposition de G, elle prononce alors « nous a conduits ». Encore une fois, cette proposition a été rejetée par G qui lui signale qu'il ne s'agit pas d'un temps du passé. En fin de compte, il revient à la formulation initiale « nous conduise ».

### Représentation des opérations employées

En sus la violence sur les enfants violence sur les enfants nous ~~conduise~~ ( conduisons › conduise › a conduits› conduite) à ( vers) ~~une société violente~~ (une famille perturbée instable) qui a ~~une~~ + ( des mauvaises ) influence + (s) sur la société + (elle-même) ~~et c'est le cas dans les sociétés faire~~ battre les enfants lui apprend comment battre les autres un enfant c'est lui apprend ~~comment~~ ~~battre les autres~~ ( à faire ça-( la même chose)) + ( des études montrent que) 99 % - ( 80 %) ~~des criminels ou des mal éduqués des gens qui sont violents des délinquants sont ceux qui vivent la violence~~ (qui sont touchés par ce phénomène social)

### Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacements successifs de conduite par : conduisons › conduite › a conduits› conduite.</li> <li>- Remplacement de la préposition « à » par « vers ».</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « une société violente » par « une famille perturbée instable ».</li> <li>- Remplacement de « une influence » par « des influences ».</li> <li>- Ajout de l'adjectif « mauvaises » au nom « des influences ».</li> <li>- Ajout de « elle-même » à « société ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
<p>Modifier le texte : réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire une nouvelle version : « faire battre les enfants c'est lui apprendre à faire la même chose » au lieu de « c'est le cas dans les sociétés qui ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>

<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « comment battre les autres » par « à faire ça ».</li> <li>- Remplacement de « ça » par « la même chose ».</li> <li>- Ajout de « des études montrent que ».</li> <li>- Remplacement de « 99 % » par « 80% ».</li> <li>- Suppression de « des criminels ou des mal éduqués des gens qui sont violents ».</li> <li>- Remplacement de « qui vivent la violence » par « qui sont touchés par ce phénomène social ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
---	---

#### **Etape 4 : révision de l'introduction et de la thèse**

#### **Extrait 8 : Révision 8**

144 G1: (...) euh il faut ajouter phénomène social à l'introduction et même à la thèse les psychiatres et les sociologues qualifient faire battre un enfant comme phénomène social

Dans ce tour de parole, G1 effectue une évaluation et juge indispensable de rajouter « phénomène social à l'introduction et à la thèse ». Nous allons vérifier par la suite si ces modifications ont réellement eu lieu ou non.

### **Rédaction d'une conclusion partielle**

Cette première rédaction partielle a connu des modifications au cours de sa reformulation et a été également réajustée après deux relectures au T170 et au T188.

### **Extrait 9 : Révision 9**

- 150 G1: (...) donc en plus on – peut pas avoir un bon résultat en éducation on peut pas éduquer un enfant
- 151 F7: en utilisant
- 152 G1: en utilisant la violence 00 en utilisant 00 la violence 0 ça existe d'autres méthodes
- 153 F7: il existe
- 154 G1: ça existe d'autres
- 155 F7: d'accord
- 156 G1: WELLA ( OU BIEN) il existe c'est mieux
- 157 F7: d'autres méthodes
- 158 G1: vraiment efficaces
- 159 F7: voire e f f i c a c e s pour le punir et
- 160 G1: non donne un exemple direct
- 161 F7: d'accords
- 162 G1: comme 000 euh la communication 000 et lui montre que veux-tu dire'
- 163 F7: il faut comprendre l'enfant pourquoi il fait ça
- 164 G1: la connaissance des causes'
- 165 F7: oui 000 et 00 bien connaître sa personnalité 000 ces actes
- 166 G1: ou bien connaître pourquoi il a commis ces fautes
- 167 F7: ok
- 168 G1: il a commis ces fautes
- 169 F7: ces bêtises
- 170 G1: ces bêtises voilà 000 (relecture) en plus on peut éduquer un enfant on – peut pas éduquer un enfant en utilisant la violence 00 utilisant 00 c'est correct'

- 171 F7: oui c'est un gérondif
- 172 G1: on dit directement utilisant on – peut pas éduquer un enfant utilisant la violence  
0 il existe d'autres méthodes 0 voire efficaces 00 euh
- 173 F7: telles que
- 174 G1: non pas telles que 000 on va dire comme par exemple 0 si il a un problème/
- 175 F7 on lui communique
- 176 G1: si il a un problème on lui communique 00 on partage c'est mieux
- 177 F7 non 0 on a dit il existe d'autres manières voire efficaces
- 178 G : comme la communication qui est une méthode très efficace pour/
- 179 F7 oui 00 qui est 0 une 0 méthode 0
- 180 G1: très efficace
- 181 F7 on a déjà dit efficace c'est bon
- 182 G1: utile très utile'
- 183 F7 utile
- 184 G1: utile euh pour faire comprendre 00 les vraies raisons 00 des actes d'enfants 000  
on dit aussi être près de ses enfants/
- 185 F7 ça c'est un exemple'
- 186 G : oui un exemple dans le même contexte
- 187 F7n adonné deux exemples on passe à l'antithèse
- 188 G1 l'antithèse c'est court c'est facile en plus battre les enfants est justifiable même  
moi je suis contre de battre les enfants c'est une obligation (relecture) en plus on ne  
peut pas éduquer un enfant utilisant la violence il existe d'autres méthodes voire  
efficaces par exemple la communication qui est une méthode très utile pour faire  
comprendre les vraies raisons des actes d'enfants voilà c'est bon c'est bon  
l'antithèse maintenant ( silence) l'antithèse on est pour 000 NDIROU ( ON MET )  
en revanche'

## Représentation des opérations effectuées

En plus on ne peut pas ~~avoir un bon résultat en éducation~~ ( éduquer un enfant)  
~~en~~ utilisant la violence ~~ça~~ (il) existe d'autres méthodes ~~vraiment~~ (voire) efficaces  
~~pour le punir comme~~ ( telles que > comme par exemple > par exemple) la  
communication + ( qui est une méthode ~~très efficace~~ ( utile > très utile) pour  
faire comprendre les vraies raisons des actes d'enfants) ~~et bien connaître~~  
~~pourquoi il a commis ces fautes.~~

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « avoir un bon résultat en éducation » par « éduquer un enfant ».</li> <li>- Remplacement de « ça » par « il ».</li> <li>- Remplacement de « vraiment » par « voire ».</li> <li>- suppression de « en ».</li> <li>- suppression de « pour les punir »</li> <li>- remplacements successifs de « comme » par « telles que » comme par exemple » par exemple).</li> <li>- Ajout de la proposition « qui est une méthode très efficace pour faire comprendre les vraies raisons des actes d'enfants.</li> <li>- Remplacements successifs de « très efficace » par « utile » très utile ».</li> <li>- Suppression de « et bien connaître pourquoi il a commis ces fautes ».</li> </ul>

	<p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	---

## Séquence 4 : Rédaction de l'antithèse, d'un contre argument et d'un exemple

### Extrait 10 : Révision 10

- 188 G1: (...) maintenant ( silence) l'antithèse on est pour 000 NDIROU ( ON MET ) en revanche'
- 189 F7: oui
- 190 G1: la plupart des parents 000 voient que pensent que voient que c'est mieux 00 la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est bien de les punir par des punitions physiques
- 191 F7: oh c'est moche
- 192 G1: de les punir physiquement 000 la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est de leur punir 000 de punir les enfants 000 de punir leurs enfants leurs enfants physiquement
- 193 F7: en utilisant
- 194 G1: non non physiquement c'est physiquement (silence) parce que
- 195 F7: c'est tout sauf de l'éducation le fait de frapper un enfant
- 196 G1: mais ça ça rejoint la thèse maintenant on est pour on dit (relecture) en revanche la plupart des parents voient que la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est bien de punir les enfants physiquement parce que c'est une méthode efficace 000 et on voit non et toujours prenant la société algérienne comme exemple vivant 00 dans le passé on avait 00 des familles 00 soudées éduquées 00 ( relecture) c'est pas éduquées on va dire que dans le passé il existe 0 toujours 0 la violence 0 contre les enfants' cette manière avait
- 197 F7: plusieurs avantages
- 198 G1: un bon résultat dans la famille parce que et même l'école parce que une famille éduquée qui produise une société éduquée
- 199 F7: on va chercher un autre argument 00 en plus dans notre religion 00 il y a un exemple 00 la prière
- 200 G1: oui il faut battre
- 201 F7: en plus il faut battre un enfant de dix ans
- 202 G1: il faut qu'on bat l'enfant de dix ans s'il - fait pas euh la prière 000 en conclusion ça reste que



## Représentation des opérations effectuées

En revanche la plupart des parents ~~voient~~ ( pensent › voient) que la meilleure méthode d'éducation c'est de les (~~leur~~) punir + (leurs enfants) ~~par des punitions physiques~~ (physiquement) ~~en utilisant~~ parce que c'est une méthode efficace et ~~on voit~~ prenant la société algérienne comme exemple vivant dans le passé ~~on avait des familles soudées éduquées~~ ( il existe toujours la violence contre les enfants) cette manière avait un bon résultat dans la famille ~~parce que~~ et même l'école parce que une famille éduquée qui produise une société éduquée en plus dans notre religion ~~il y a la prière~~ ( il faut battre un enfant de dix ans s'il ne fait pas la prière.

## Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacements successifs de « voient » par « pensent › voient)</li><li>- Remplacement de « les » par « leur ».</li><li>- suppression de « leur ».</li><li>- ajout de « leurs enfants ».</li><li>- remplacement de « par des punitions physiques » par « physiquement ».</li><li>- suppression de « en utilisant ».</li><li>- suppression de « on voit ».</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remplacement de « on avait des familles soudées éduquées » par « il existe toujours la violence contre les enfants ».</li> <li>- suppression de « parce que ».</li> <li>- remplacement de « il y a la prière » par « il faut battre un enfant de dix ans s'il ne fait pas la prière ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	--

#### **Séquence 4: Rédaction de la conclusion**

La rédaction de la conclusion a été rapidement faite comparativement à celle de l'introduction. Elle a nécessité 12 tours de parole seulement.

#### **Extrait 11 : Révision 11**

- 202 G1: (...) en conclusion ça reste que  
203 F7: finalement  
204 G1: la violence ne conduise à rien direct non malgré que faire battre un enfant parfois ça nous donne des résultats mais 0 ça reste 0 malgré ça donne des résultats un résultats 0 mais ça 0 reste 0 un acte 0 violent et  
205 F7: mauvais pour la société  
206 G1: non c' - est pas mauvais  
207 F7: et inutile moche  
208 G1: non et ses inconvénients plus que ses avantages 000 ses i n c o n v é n i e n t s ça s'écrit avec g'  
209 F7: non attends je vérifie ( silence) non pas avec g

- 210 G1: ses inconvénients 0 sont 0 plus que 0 ses avantages 00 et on conseille les parents
- 211 F7: à comprendre leurs enfants au lieu de les frapper
- 212 G1: on conseille les parents 00 d'être proches à leurs enfants au lieu de les battre
- 213 F7: c'est fini
- 214 G1:voilà

### Représentation des opérations effectuées

~~En conclusion~~ (finalement) ~~la violence ne conduite à rien~~ malgré que faire battre un enfant parfois nous donne des résultats mais ça reste un acte violent et ~~mauvais (inutile)~~ pour la société et ses inconvénients plus que ses avantages et on conseille les parents ~~à comprendre leurs enfants au lieu de les frapper~~ ( d'être proche de leurs enfants au lieu de les battre).

### Stratégies et opérations employées

stratégies	modifications
	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « en conclusion » par « finalement ».</li> <li>- Suppression de « la violence ne conduite à rien ».</li> <li>- Remplacement de « mauvais » par « inutile ».</li> <li>- Suppression de « inutile ».</li> <li>- Remplacement de « à comprendre leurs enfants au lieu de les frapper » par « d'être proche de leurs enfants au lieu de les battre ».</li> </ul>

	<p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : à la fin du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	--

## Phase 2: écriture au propre

La dyade a arrêté l'enregistrement juste après avoir terminé la rédaction du brouillon. Mais en consultant le texte qu'elle nous a remis, nous avons remarqué qu'elle a modifié l'introduction.

## Représentation des opérations effectuées

Depuis longtemps l'éducation des enfants fait la polémique entre ceux qui pensent qu'il faut battre les enfants pour les éduquer et d'autres + ( qui dénoncent cette idée et) voient qu'il existe d'autres méthodes plus efficaces ~~pour faire ça~~ ( dans l'éducation des enfants) et + ( et qualifient l'acte de battre un enfant comme un phénomène social) ~~ces derniers sont contre l'idée de faire battre les enfants~~ et aller jusqu'à (...)

## Stratégies et opérations effectuées

stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « qui dénoncent cette idée et ».</li> <li>- Remplacement de « pour faire</li> </ul>

	<p>ça ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « et qualifient l'acte de battre un enfant comme un phénomène social ».</li> <li>- Suppression de « ces derniers sont contre l'idée de faire battre les enfants ».</li> </ul> <p>A la fin du texte, dans la phase de l'inscription sur le propre.</p>
--	--

### 2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative

n° révision	Stratégie	Opération	Localisation	Niveau textuel
1	Modifier le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Six remplacements	Ecriture du brouillon : début du texte, dans la phase de rédaction de l'introduction.	surface
2		Un ajout		
3		Un remplacement		
4		Un ajout		
5	Modifier le texte afin de préserver	Six remplacements	Ecriture du brouillon : milieu du texte, dans la	surface

	au maximum le texte déjà produit.		phase de rédaction de la thèse, d'un argument et d'un exemple.	
6	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Deux remplacements	Ecriture du brouillon : milieu du texte, dans la phase de la relecture de la thèse, de l'argument et de l'exemple.	surface
7	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Dix remplacements Trois ajouts	Ecriture du brouillon : milieu du texte, dans la phase de rédaction d'un deuxième argument.	surface
	Modifier le texte : réécrire	Produire une nouvelle version		profondeur
8	Révision de l'introduction : modifications projetées.			
9	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au	Huit remplacements Deux suppressions	Ecriture du brouillon : milieu du texte, dans la phase	surface

	maximum le texte déjà produit.		de rédaction de la première conclusion partielle.	
10	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Six remplacements Quatre suppressions Un ajout	Ecriture du brouillon : milieu du texte, dans la phase de rédaction de l'antithèse, d'un argument et d'un exemple.	surface
11	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Trois remplacements Deux suppressions	Ecriture du brouillon : fin du texte, dans la phase de rédaction de la conclusion générale.	surface
12	Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Un remplacement Deux ajouts Une suppression	Ecriture du propre	surface

### **2.2.2- Analyse quantitative**

**Fréquence de l'utilisation des quatre stratégies « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction**

- Modifier le texte : 12 soit 100%
- réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 11 soit 91,66%
- réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 1 soit 8,33%

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 0 soit 0 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 0 soit 0%
- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 0 soit 0%.

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision : l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 48 soit 70,58%
- Ajout : 10 soit 14,70 %
- Suppression : 9 soit 13,23 %
- Déplacement : 0 soit 0 %



- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 1 soit 1,47%

### **Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 1 soit 8,33 %
- Surface : 11 soit 91,66 %

### **Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision Au niveau de chaque étape de la rédaction**

#### **Au niveau de la composition du brouillon**

##### **- Stratégies :**

- Modifier le texte : réviser 10 soit 90,90%
- Modifier le texte : réécrire 1 soit 9,09%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 0 soit %
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%

##### **- Opérations**

- Remplacements : 47 soit 73,43%
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : 8 soit 12,5%
- Suppressions : 8 soit 12,5%
- Paraphrase : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 1 soit 1,56%

### **Au niveau de la relecture du brouillon**

Le brouillon n'a pas été relu.

### **Au niveau de l'écriture de a version finale:**

#### **- Stratégies**

- modifier le texte : réviser 1 soit 100%
- modifier le texte : réécrire : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte dans l'immédiat : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- ne pas modifier le texte : ignorer le problème : 0 soit 0%

#### **- Opérations**

- Remplacements : 1 soit 25 %
- Déplacements : 0 soit 0%
- Ajouts : 2 soit 50 %
- Suppressions : 1 soit 25%
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

### **A l'étape de la relecture finale du texte**

La relecture finale du texte n'a pas eu lieu.

### **Représentation graphique des résultats obtenus**

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous avons jugé nécessaire de les représenter sous forme d'organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :

## Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction

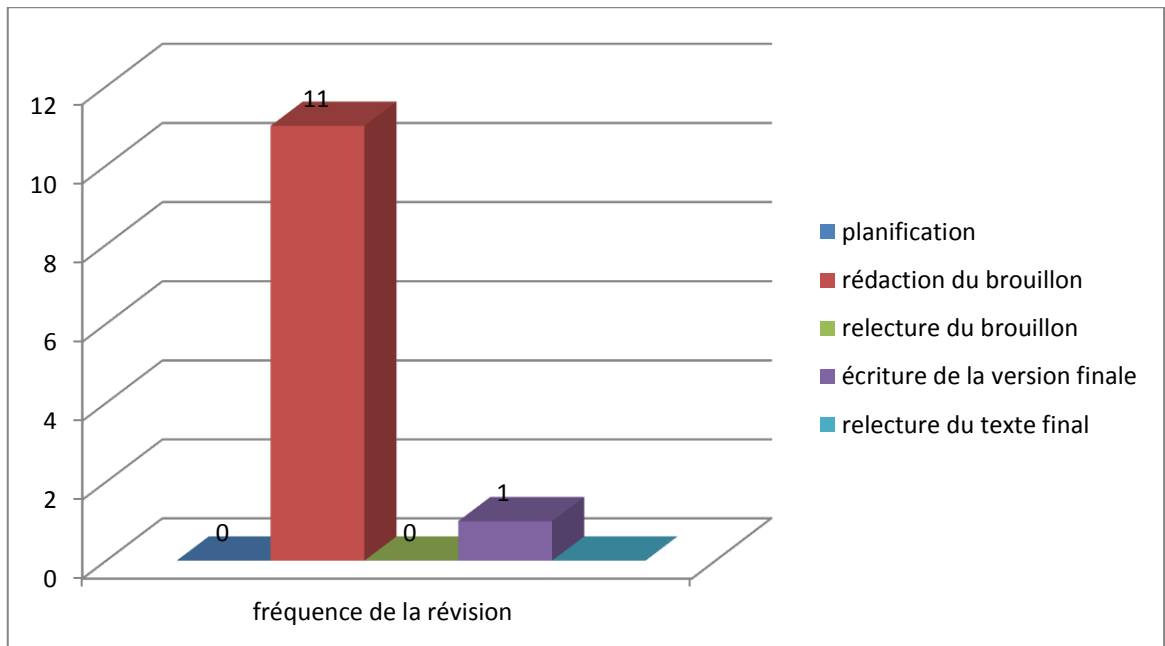


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la révision.

## Niveau textuel des modifications

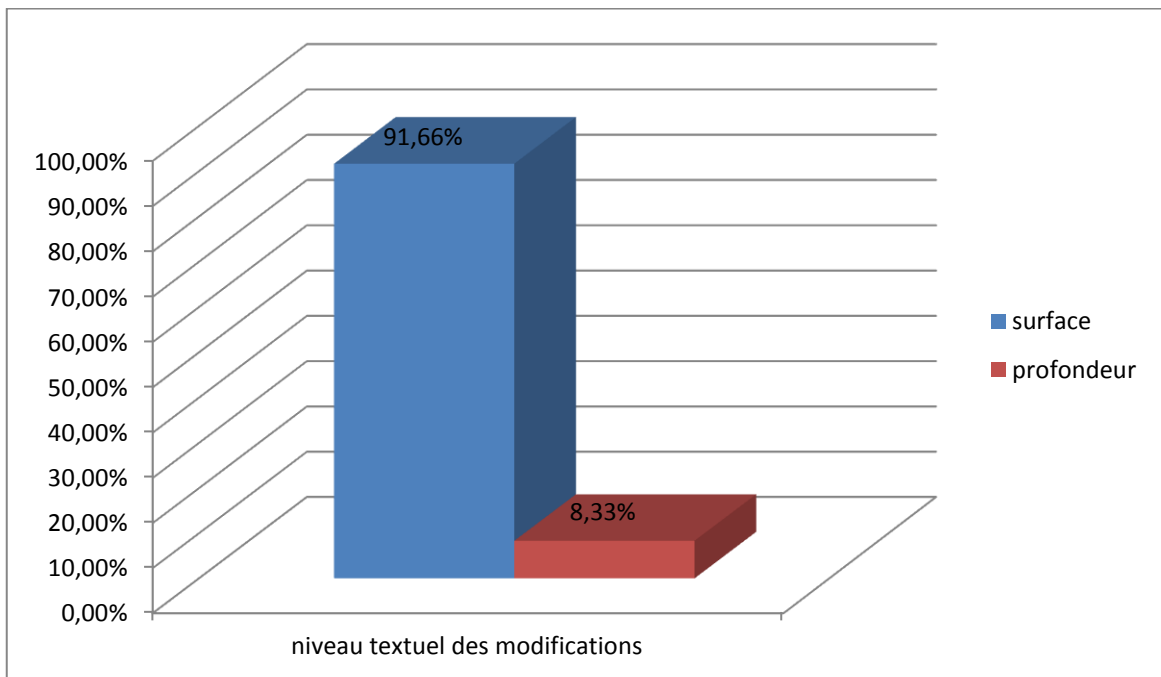


Figure 2 : niveau textuel des modifications

### Fréquence de l'utilisation des stratégie de révision ( modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

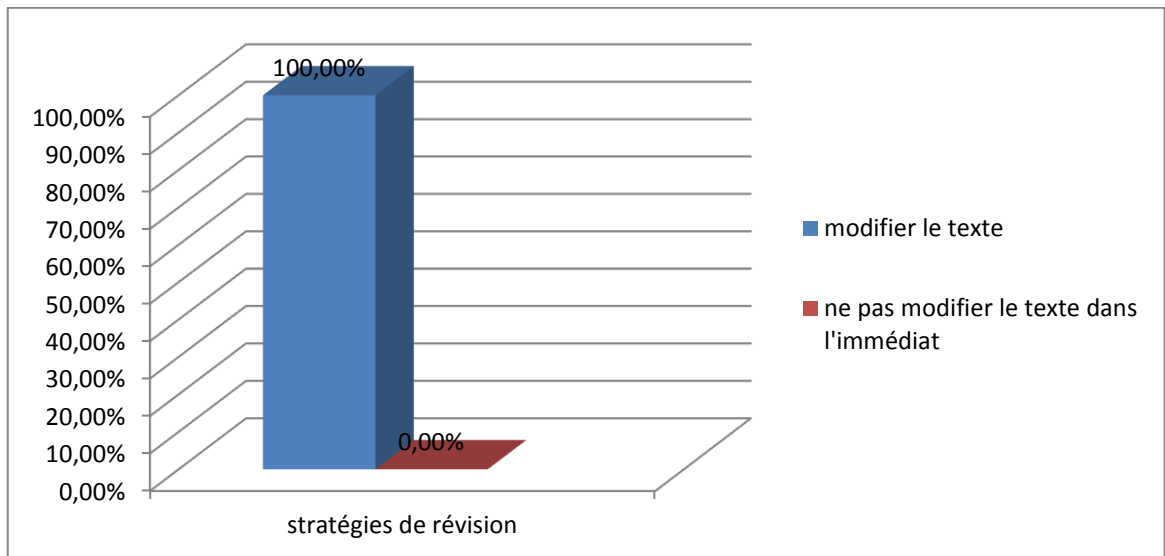


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.

### Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)

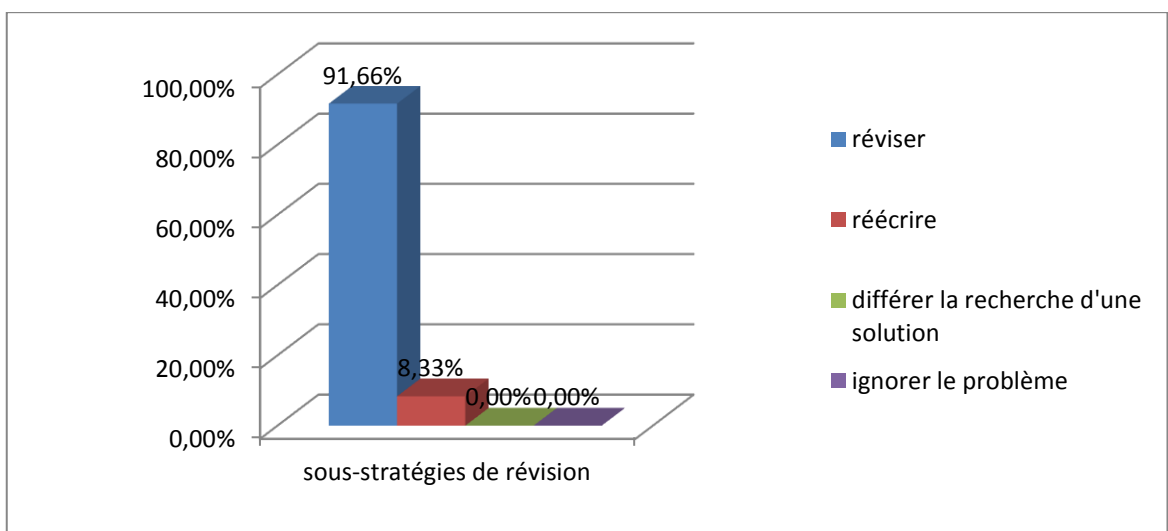


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision (l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

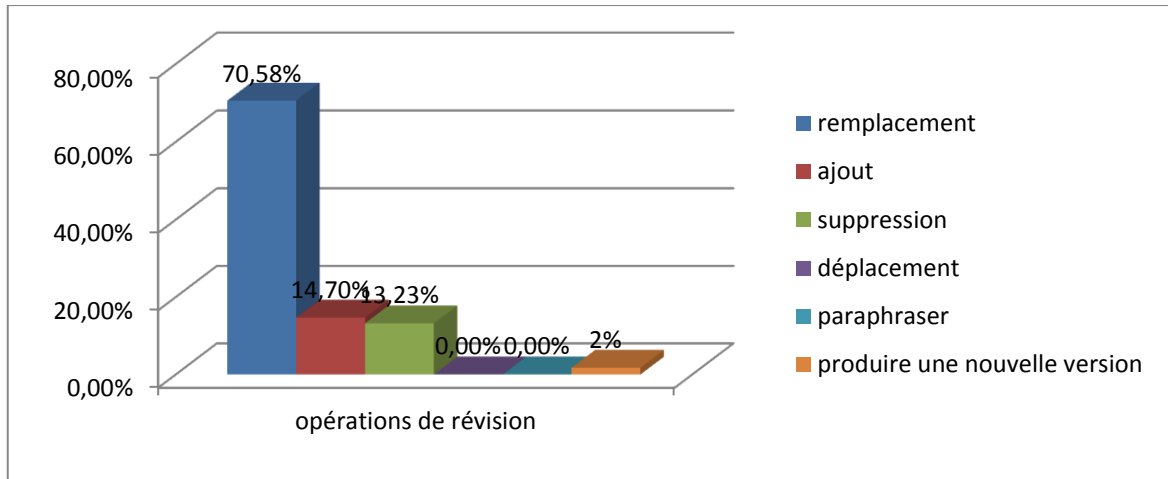


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction (la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

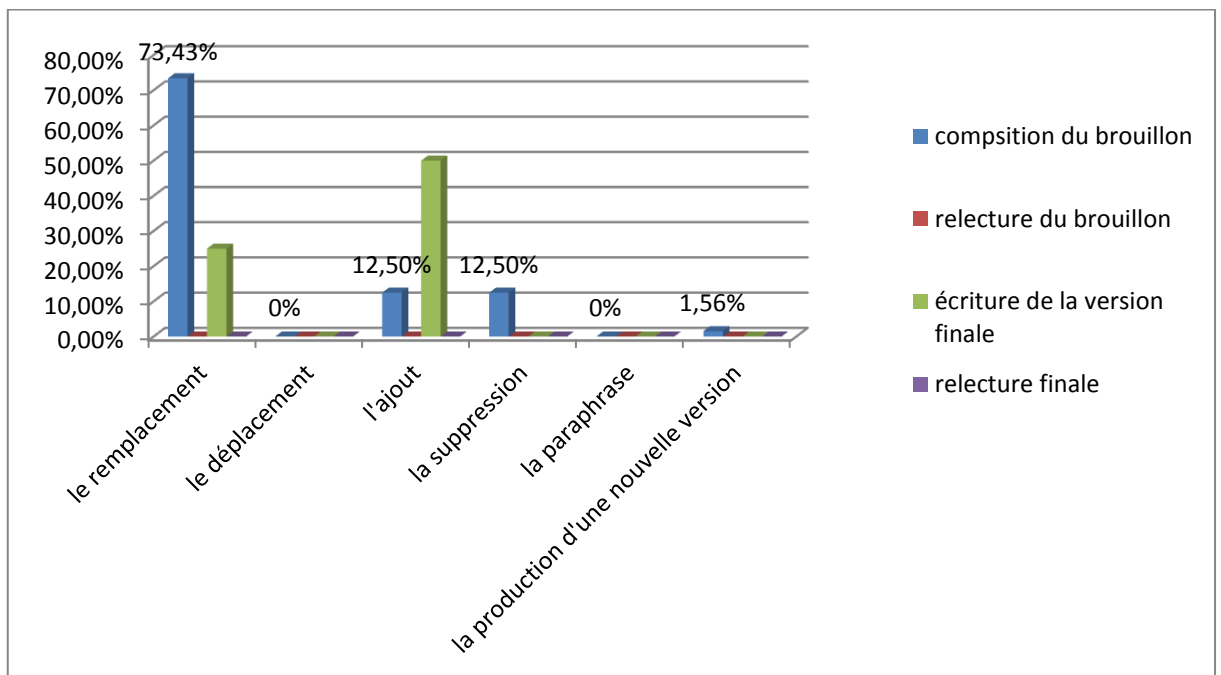


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.

### **2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative**

Au terme de l'analyse quantitative de cette rédaction conversationnelle, nous avons abouti aux résultats suivants : le texte a subi douze révisions durant lesquelles, 68 opérations ont été mobilisées. Le plus grand nombre de ces révisions soit 11 concernent la composition du brouillon et une seule seulement a concerné l'écriture de version finale. Si ces deux étapes seulement ont été concerné par la révision c'est parce qu'elles sont les seules étapes de cette rédaction. Ces révisions faites ont impliqué l'emploi de deux types de stratégies: réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit et réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base. Mais l'écart entre les pourcentages des deux stratégies est très important. La première stratégie a pu obtenir 91,66% contrairement à la deuxième qui n'a eu que 8,33%. De ces deux stratégies ont découlé 68 opérations de révision qui ont touché à 91,66% à des aspects superficiels du texte. Comme dans toutes les autres rédactions, le remplacement est l'opération la plus utilisée avec un pourcentage de ( 70,58%), suivi de l'ajout et de la suppression avec des pourcentages proches soit (14,70% ) et (13,23%). Vient après la production d'une nouvelle version avec un très faible pourcentage soit (2%) et en dernier lieu la paraphrase et le déplacement avec un pourcentage nul.

Le remplacement, la suppression et la production d'une nouvelle version ont connu leurs plus grands pourcentages au cours de la composition du brouillon, l'ajout par contre n'a été réellement significatif que dans l'écriture de la version finale.

## **Rédaction conversationnelle n°6**

Cette rédaction est produite par deux étudiantes désignées par F8 et F9. Elle a duré une heure et demie et a nécessité 157 tours de paroles. La particularité de cette rédaction c'est que chaque partie du texte est inscrite sur le propre après qu'elle ait pris forme sur le brouillon. Aussi, cette rédaction est caractérisée par beaucoup de moments de silence. Parfois le silence est synonyme de réflexion et d'autre fois, il accompagne la formulation de phrases qui sont inscrites sur le brouillon sans être verbalisées, ce qui a rendu un petit peu difficile l'analyse de cette rédaction conversationnelle. Une autre difficulté que nous avons également éprouvée relève du travail coopératif : les deux étudiantes n'étaient pas sur la même longueur d'ondes, chacune formulait sa phrase et à la fin, c'est F9 impose la sienne en l'inscrivant sur le brouillon. Cela fait qu'entre deux états d'une phrase par exemple ou d'un segment de phrase, plusieurs explications ont lieu. Ces explications sont bien sûr de la part de F9 et dont l'objectif justement est de persuader F8 de ses formulations. Dans l'analyse qualitative des interactions entre F8 et F9, les tours de parole qui relèvent de l'explication sont omis, d'abord parce qu'ils n'ont pas trait à la révision et d'autre part pour faciliter la lecture des passages modifiés.

Ce qui peut caractériser aussi cette rédaction conversationnelle c'est que le texte produit ne porte pas de titre et l'antithèse n'est pas étayée par des arguments mais par un seul exemple illustratif. Aussi, ni le brouillon, ni la version finale du texte n'ont été relus et chaque partie du texte est inscrite sur le propre une fois qu'elle a pris forme sur le brouillon.

### **2.1- Segmentation du corpus**

Du T1 à T11 : définition du sujet de l'introduction « la manière d'éduquer les enfants ».

Du T12 à T 70 : rédaction de l'introduction.

Du 71 à T 131 : rédaction de la thèse, d'un argument et d'un exemple.

Du T 132 à T 145 : rédaction de l'antithèse et d'un exemple.

Du T 145 à T 156: rédaction de la conclusion.

Du T157 à T 163 : discussion avec l'enseignante au sujet du brouillon.

## **2- Analyse des stratégies et des opérations de révision :**

### **2.2.1- Analyse qualitative**

#### **Phase 1 : La composition du brouillon**

##### **Rédaction de l'introduction**

##### **Extrait 1 : révision 1**

- 1 F9 : par exemple l'éducation c'est la base de 000 euh  
2 F8 : l'éducation de l'enfant commence 00 dès son plus jeune âge  
(silence)  
8 F8 : l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière  
d'éduquer un enfant forme sa personnalité  
(silence)  
11 F8: si l'enfant fait une faute/  
12 F9 : oui (rire)  
13 F8 : faut-il le euh dans le cas où un un enfant fait une faute faut-il le frapper 00 ou  
bien lui parler'  
19 F 8 : dans leur apprentissage les enfants commettent des fautes 000 c'est pas  
l'apprentissage c'est  
20 F9 : donc faut-il les frapper'  
21 F8 : donc ne convient pas ici  
23 F8 : ça fait lourd si on dit 0 font des fautes donc c'est  
24 F9 : on ne met pas c'est 0 ils font des fautes donc faut-il les frapper euh  
26 F8 : NDIROU (ON FAIT) la problématique' la question'  
27 F9 : c'est bon DERTfA ( JE L'AI FAITE) 000 ( relecture) l'éducation des enfants  
commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer un enfant forme sa  
personnalité tous les enfants non non il manque un verbe ici  
28 F 8 : on met influe sur sa personnalité c'est mieux  
(silence)



- 29 F9 : (relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer un enfant forme sa personnalité tous les enfants font des fautes (xxxx)
- 30 F8 : influence on met influence (silence)
- 31 F8 : l'éducation influence sur la personnalité de l'enfant
- 32 F9 : (rire) (xxxxx) (silence)
- 33 F 8 : toutes les personnes font des fautes mais les enfants encore plus
- 50 F8: (relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer influence la personnalité de l'enfant 0 dans l'apprentissage 0 toutes les personnes font des fautes 0 mais les enfants encore plus
- 51 F9 : donc
- 52 F8 : donc faut-il les frapper 0 ou bien leur parler' (silence)
- 53 F9 : quand cela arrive 0 faut-il les frapper ou bien leur parler' quand /

### **Représentation des opérations effectuées**

Pour que les modifications puissent être perçues sans aucune difficulté et pour un souci de lisibilité, nous avons représenté ces modifications dans deux étapes :

L'éducation + (de l'enfant) ~~e'est la base de~~ (commence dès son plus jeune âge) la manière d'éduquer un enfant forme sa personnalité ~~si~~ (dans le cas où) l'(un) enfant fait une faute faut-il le frapper ou bien lui parler ? dans leur apprentissage les enfants commettent des fautes

L'éducation de l'enfant commence dès son plus jeune âge la manière d'éduquer ~~un enfant forme~~ (influe sur > influence sur) ~~sa personnalité-~~ (la personnalité de l'enfant) ~~dans le cas où un enfant fait une faute~~ (dans leur apprentissage les enfants commettent des fautes > toutes les personnes font des fautes mais les enfants encore plus ) ~~done~~ (quand cela arrive) faut-il les frapper ou bien leur parler ?

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacement de « c'est la base de » par « commence dès son plus jeune âge ».</li> <li>- Ajout de « de l'enfant » à « l'éducation ».</li> <li>- remplacement de « si » par « au cas où ».</li> <li>- remplacement de l'article défini élide « l' » du nom « enfant » par « un ».</li> <li>- suppression de « enfant ».</li> <li>- remplacements successifs de « forme » par « influe sur &gt; influence ».</li> <li>- remplacement de « sa personnalité » par « la personnalité de l'enfant ».</li> <li>- remplacement successifs de « dans le cas où un enfant fait une faute » par « dans leur apprentissage les enfants commettent des fautes &gt; toutes les personnes font des fautes mais les enfants encore plus ».</li> <li>- remplacement de « donc » par</li> </ul>

	<p style="text-align: center;">« quand cela arrive ».</p> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au début du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	--

## Rédaction de la thèse

### Extrait 2 : Révision 2

- 73 F7 : euh la plupart des gens euh croient que /
- 74 F8 : la plupart des parents 0 parce que c'est l'éducation des enfants 0 ça commence par les parents
- 75 F8 : oui  
(silence)
- 76 F8 : on ne met pas la plupart 0 il y a des parents 0 la plus part c'est la majorité des parents  
(silence)
- 77 F8 : on met croit'
- 78 F9 : il y a des parents qui croient qui préfèrent 0 frapper leurs enfants pour les éduquer
- 79 F8 : croit ou pensent c'est mieux
- 80 F9 : il ya des parents qui croient que la meilleure des manières d'éduquer un enfant c'est de le frapper
- 85 F8 : beaucoup parents qui croient que battre leurs enfants ils vont apprendre mieux'
- 86 F9 : ils vont mieux apprendre 000 (relecture) il y a beaucoup de parents qui croient  
(silence)
- 87 F8 : beaucoup de parents qui croient que quand ils battent
- 88 F9 : battent
- 89 F8 : battent leurs enfants 00 euh
- 90 F9 : ils ne feront plus de fautes
- 91 F 8 : (relecture) il y a des parents croient que quand ils battent leurs enfants 000 ils ne feront plus de fautes (rire) ça y est

## Représentation des opérations effectuées

~~La plupart~~ ( il y a)des ~~gens~~ (parents) ~~croient que~~ (qui préfèrent ) frapper leurs enfants pour les éduquer .

Il y a (beaucoup de) parents qui ~~préfèrent frapper leurs enfants pour les éduquer~~ ( croient que la meilleure des manières d'éduquer un enfant c'est de le frapper > croient que battre leurs enfants ils + (vont) apprendre (mieux))).

Il y a beaucoup de parents qui croient que ~~battre~~ (quand ils battent) leurs enfants ils ~~vont mieux apprendre~~ (ils ne feront plus de fautes).

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « gens » par « parents ».</li><li>- Remplacement de « la plupart » par « il y a ».</li><li>- Remplacement de « croient que » par « qui préfèrent »</li><li>- remplacements ou reformulation successives de « préfèrent frapper leurs enfants pour les éduquer » en produisant « croient que la meilleure des manières d'éduquer un enfant c'est de le frappe &gt; croient que</li></ul>

	<p>battre leurs enfants ils apprendre mieux ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajout de « vont » à « apprendre mieux ».</li> <li>- Déplacement de « mieux » .</li> <li>- Ajout de « beaucoup de » à « il y a ».</li> <li>- Remplacement de « battre » par « quand ils battent ».</li> <li>- Remplacement de « vont mieux apprendre » par « ils ne feront plus de fautes »</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface  Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	---

### **Relecture de la thèse**

Rappelons que la dernière version de la thèse était : « Il y a beaucoup de parents qui croient que quand ils battent leurs enfants ils ne feront plus de fautes ». Au cours de sa relecture, F9 a mal apprécié l'expression « qui croient que » et en particulier « l'emploi du pronom relatif « qui » et procédé à plusieurs tentatives de correction mais en vain. Et malgré que sa collaboratrice n'a pas cessé de lui préciser que l'expression jugée erronée est en réalité correcte, F9 ne l'écoute pas et décide de changer complètement la phrase. Mais faute de temps, elle modifie uniquement l'expression jugée erronée.

### Extrait 3 : Révision 3

- 95 F8 : (relecture)
- 96 F9 : ça fait lourd BIN (ENTRE) croient et quand 000 il y a beaucoup de parents qui croient 000 qui pensent que
- 97 F8 : on enlève qui
- 98 F9 : non on – peut pas dire il y a beaucoup de parents croient que quand
- 99 F8 : on dit il y a beaucoup de parents qui croient que que que
- 100 F9 : d'accord EKTBIñA (TU L'ECRIS) 00 il y a beaucoup de parents croient que mais MATJICH (C'EST INCORRECT)
- 101 F8 : c'est correct il y a beaucoup de parents qui croient que quand
- 102 F9 : il y a beaucoup de parents qui croient que quand ils 0 tellement je l'ai répété plusieurs fois elle a perdu son sens  
(rire)
- 103 F8 : il y a des parents qui croient que quand ils battent leurs enfants ils ne feront plus de fautes
- 104 F9 : BEDLI (CHANGE) carrément la phrase  
(rire)
- 105 F9 : il y a des parents qui favorisent qui préfèrent battre leurs enfants 00  
Pour 00 qu'ils 0 ne fassent 0 plus de fautes
- 106 F8 : eh il nous reste seulement 30 minutes et on – a pas fait la thèse et l'antithèse et la conclusion  
(rire)
- 107 F9 : il y a des parents qui battent leurs enfants pour qu'ils ne fassent plus de fautes
- 108 F8 : qui 0 battent 0 leurs 0 enfants 0 pour 0 qu'ils 0 ne fassent 0 plus de fautes

### Représentation des opérations effectuées :

Il y a beaucoup de parents ~~qui croient que quand ils battent~~ ( qui favorisent > qui préfèrent battre) leurs enfants + ( pour qu' ) ils ne ~~feront~~ (fassent) plus de fautes.

Il y a beaucoup de parents qui ~~préfèrent battre~~ (battent) leurs enfants pour qu'ils ne fassent plus de fautes.

## Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suppression de « qui ».</li> <li>- Remplacements successifs de « crient que quand ils battent » par « qui favorisent &gt; qui préfèrent battre ».</li> <li>- Ajout de « pour que ».</li> <li>- Remplacement : changement du temps du verbe faire du futur au subjonctif.</li> <li>- Remplacement de « qui préfèrent battre » par « qui battent ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>

## Rédaction des arguments

### Extrait 4 : Révision 4

- 109 F9 : quand l'enfant il a mal 0 il va s'en souvenir 00 s'en souvenir qu'il ne faut pas faire de fautes 000 l'argument de la thèse  
F8 : (rire)
- 110 F9 : quand l'enfant a mal il va s'en souvenir il ne va plus commettre de fautes 000 quand l'enfant ressent la douleur il ne commettra plus de fautes 00 il aura peur il ne commettra plus de fautes

115 F8 : quand 0 l'enfant 0 ressent 0 la douleur il ne 0 fera 0 plus de fautes 00 mais on a utilisé déjà fautes

116 F9 : on met erreur 00 il ne fera plus la même erreur

### Représentation des opérations effectuées

Quand l'enfant il a ~~mal~~ (ressent la douleur) il va s'~~en souvenir~~ ~~qu'il ne faut pas faire de fautes~~ (il ne commettra plus ~~de fautes~~ (la même erreur)).

### Stratégies et opérations effectuées

stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement de « a mal » par « ressent le douleur »</li><li>- Suppression de « il va s'en souvenir »</li><li>- Remplacement de « qu'il ne faut pas faire de faute » par « il ne commettra pas la même erreur ».</li></ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>



## Rédaction de l'exemple

### Extrait 5 : Révision 5

129 F8 : si le p=tit garçon

130 F9 : si le garçon ou si il s'il n'apprend pas le tableau de multiplication 000 il sera battu il sera frappé

### Représentation des opérations effectuées

Si ~~le garçon~~ ( il ) n'apprend pas le tableau de multiplication il sera ~~battu~~ (frappé).

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.	Opérations : <ul style="list-style-type: none"><li>- Remplacement du « garçon » par « il ».</li><li>- Remplacement de « battu » par « frappé ».</li></ul> Niveau textuel : surface Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.

### Rédaction de l'antithèse

Faute de temps, la rédaction de l'antithèse n'a pas connu de révisions.

## Rédaction de l'exemple

### Extrait 6 : Révision 6

- 139 F9 : si il n'apprend pas le tableau de multiplication euh ses parents euh vont lui montrer l'importance d'apprendre euh le tableau de multiplication pour son avenir
- 140 F8 : j'écris direct le tableau de multiplication'  
(silence)
- 141 F9 : par exemple le tableau de multiplication 0 il faut savoir qu'il est important pour son avenir  
(silence)
- 142 F9 : l'avis personnel 0 KEMELI (TU TERMINE) l'exemple  
(silence)
- 143 F8 : (relecture) par contre il y a d'autres qui préfèrent leur parler doucement et leur faire comprendre que cette chose ne se fait pas mais il faut apprendre de ses erreurs et il ne les répète pas par exemple le tableau de multiplication 0 il faut savoir qu'il est important pour son avenir 00 il faut qu'il apprenne bien ou
- 144 F9 : qu'il l'apprenne bien 0 il faut bien l'apprenne ou il faut bien le maîtriser

### Représentation des opérations effectuées

+ (par exemple) ~~si il n'apprend pas le tableau de multiplication ses parents vont lui montrer l'importance d'apprendre le tableau de multiplication pour son avenir~~ (le tableau de multiplication il faut savoir qu'il est important pour son avenir ) ~~il faut qu'il apprenne bien~~ (qu'il l'apprenne bien > 0 il faut bien l'apprenne > il faut bien le maîtriser).

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà	Opérations : - Ajout de « par exemple ».

produit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformulation de « s'il n'apprend pas le tableau de multiplication ses parents vont lui montrer l'importance d'apprendre le tableau de multiplication pour son avenir ».</li> <li>- Remplacements successifs de « il faut apprendre bien &gt; qu'il l'apprend bien &gt; il faut bien le maîtriser ».</li> </ul> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : au milieu du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
----------	--

## Rédaction de la conclusion

### Extrait 7 : Révision 7

- 145 F8 : en conclusion euh 00 à mon avis/  
146 F9 : à notre avis à mon avis la meilleure façon d'éduquer un enfant c'est de lui parler  
147 F8 : parce que si on fait le contraire /  
148 F9 : ça va influencer sa personnalité et 00 ça pourra lui causer des roubles des problèmes  
149 F8 : problème mental  
150 F9 : problème dans sa personnalité et euh 000 euh  
151 F8 : en conclusion 000 euh  
(silence)  
152 F9 : en conclusion il ne faut pas être trop sévère ni trop souple avec les enfants  
153 F8 : j'écris la conclusion  
(silence)

- 154 F8 :à mon avis 0 je pense que la meilleur méthode à mon avis 0 je pense 0 que 0 la meilleure 0 méthode c'est de leur parler doucement pour éviter les problèmes mentals
- 155 F9 : éviter les problèmes éviter les troubles
- 156 F8 :pour éviter surtout de leurs faire des problèmes mentals

### Représentation des opérations effectuées

en conclusion ~~à mon avis~~ ( à notre avis > à mon avis ) la meilleure façon d'éduquer un enfant c'est de lui parler parce que si on fait le contraire ça va influencer sa personnalité et ça pourra lui causer des ~~troubles~~ ( problèmes) mental

en conclusion + (il ne faut pas être trop sévère ni trop souple avec les enfants) à mon avis + ( je pense que) la meilleure ~~façon~~ (méthode ) ~~d'éduquer un enfant~~ c'est de ~~lui~~ (leur) parler + (doucement)~~parce que si on fait le contraire ça va influencer sa personnalité et ça pourra lui causer~~ ( pour éviter de lui faire) des problèmes mentals.

### Stratégies et opérations employées

Stratégies	modifications
<p>Modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit.</p>	<p>Opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacements successifs de « à mon avis » par « à notre avis &gt; à mon avis ».</li> <li>- Remplacement de « troubles » par « problèmes ».</li> <li>- Ajout de la phrase «il ne faut</li> </ul>

	<p>pas être trop sévère ni trop souple avec les enfants ».</p> <p>Niveau textuel : surface</p> <p>Localisation : à la fin du texte, dans la phase de l'écriture sur le brouillon.</p>
--	---

### 2.2.1.1- Résultats de l'analyse qualitative

N° révision	Stratégie	Opération	Localisation	Niveau textuel
1	Modifier : réviser	Trois remplacements Un ajout	Composition du brouillon : au début du texte dans la phase de rédaction de l'introduction.	Surface
2	Modifier : réviser	sept remplacements un déplacement deux ajouts	Composition du brouillon : au milieu du texte dans la phase de la rédaction de la thèse.	Surface
3	Modifier : réviser	Quatre remplacements Une suppression un ajout	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de	Surface

			la rédaction de la thèse, (relecture de la thèse).	
4	Modifier : réviser	Une suppression deux remplacements	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de rédaction de l'argument en faveur de la thèse.	Surface
5	Modifier : réviser	Deux remplacements	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de rédaction de l'exemple illustrant l'argument en faveur de la thèse.	Surface
6	Modifier : réviser	trois remplacements un ajout	Composition du brouillon : au milieu du texte, dans la phase de rédaction de l'exemple	Surface

			illustrant l'antithèse.	
7	Modifier : réviser	Trois remplacements un ajout	Composition du brouillon : à la fin du texte, dans la phase de rédaction de la conclusion.	Surface

### 2.2.2- L'analyse quantitative

**Fréquence de l'utilisation des quatre stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir », « Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » dans toute la rédaction :**

- Modifier le texte : 7 soit 100 %
- Réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit : 7 soit 100 %
- Réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base : 0 soit 0%

Ne pas modifier le texte dans l'immédiat : 0 soit 0 %

- Différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir : 0 soit 0 %

- Ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important : 0 soit 0 %.

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision : l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression au niveau de la rédaction**

- Remplacement : 24 soit 72,72%
- Ajout : 6 soit 18,18 %
- Suppression : 2 soit 6,06 %
- Déplacement : 1 soit 3,03 %
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

**Niveau textuel des différentes opérations de révision : surface, profondeur**

- Profondeur : 0 soit 0 %
- Surface : 33 soit 100 %

**Occurrences des différentes stratégies et opérations de révision Au niveau de chaque étape de la rédaction**

**Au niveau de la composition du brouillon**

**- Stratégies**

- Modifier le texte : réviser 7 soit 100%
- Modifier le texte : réécrire 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte : reporter la solution du problème : 0 soit 0%
- Ne pas modifier le texte: ignorer le problème : 0%



- **Opérations**
- Remplacement : 24 soit 72,72%
- Ajout : 6 soit 18,18 %
- Suppression : 2 soit 6,06 %
- Déplacement : 1 soit 3,03 %
- Paraphraser : 0 soit 0%
- Produire une nouvelle version : 0 soit 0%

#### **Au niveau de la relecture du brouillon :**

La relecture du brouillon n'a pas eu lieu ce qui fait que la valeur des stratégies ou des opérations est nulle.

#### **Au niveau de l'écriture de la version finale**

La relecture du brouillon n'a pas eu lieu ce qui fait que la valeur des stratégies ou des opérations est nulle.

#### **A l'étape de la relecture finale du texte**

La relecture du brouillon n'a pas eu lieu ce qui fait que la valeur des stratégies ou des opérations est nulle.

#### **Représentation graphique des résultats obtenus**

Afin de faciliter la lecture des résultats obtenus, nous les avons représentés sous forme d'organigrammes. Ces derniers sont en nombre de six :

## Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction :

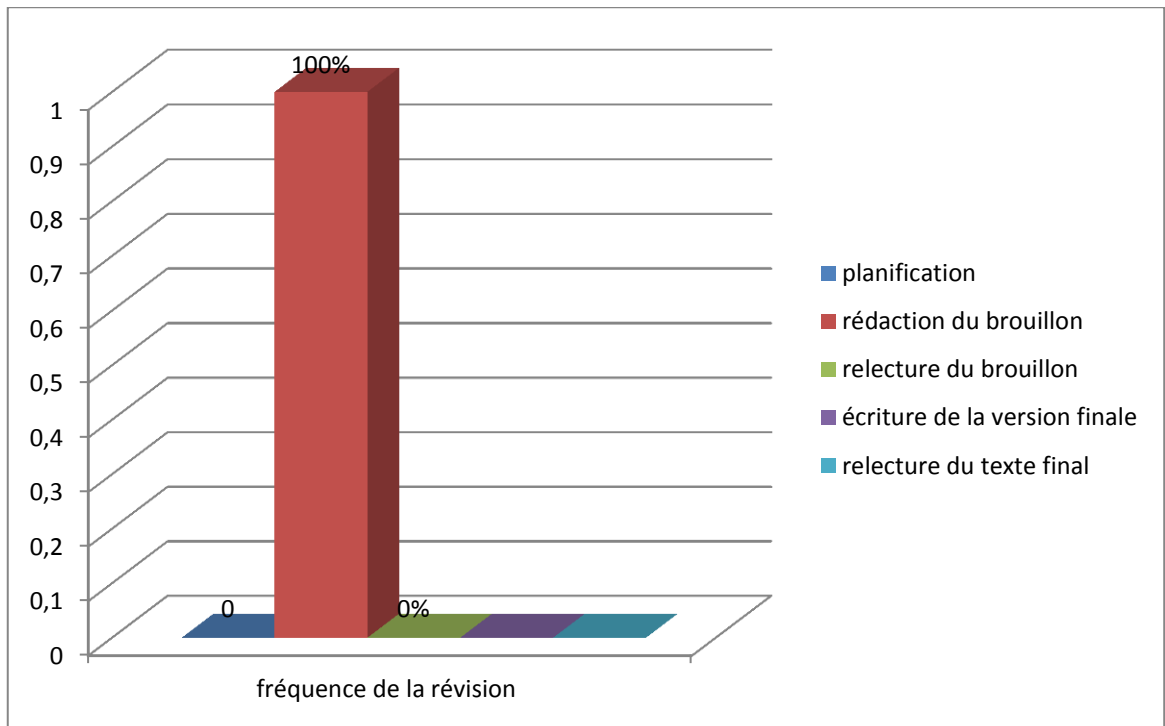


Figure 1 : Nombre de révisions dans les différentes étapes de la rédaction.

## Niveau textuel des opérations de révision

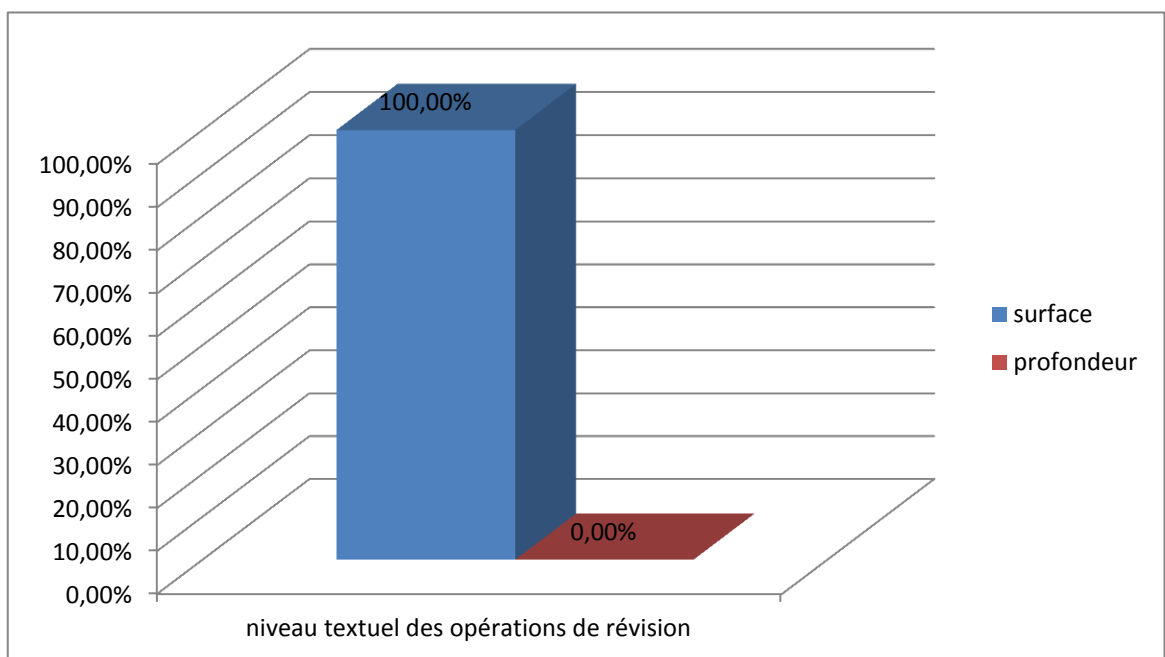


Figure 2 : niveau textuel des opérations de révision

### Fréquence de l'utilisation des stratégies de révision ( modifier le texte, ne pas modifier le texte dans l'immédiat)

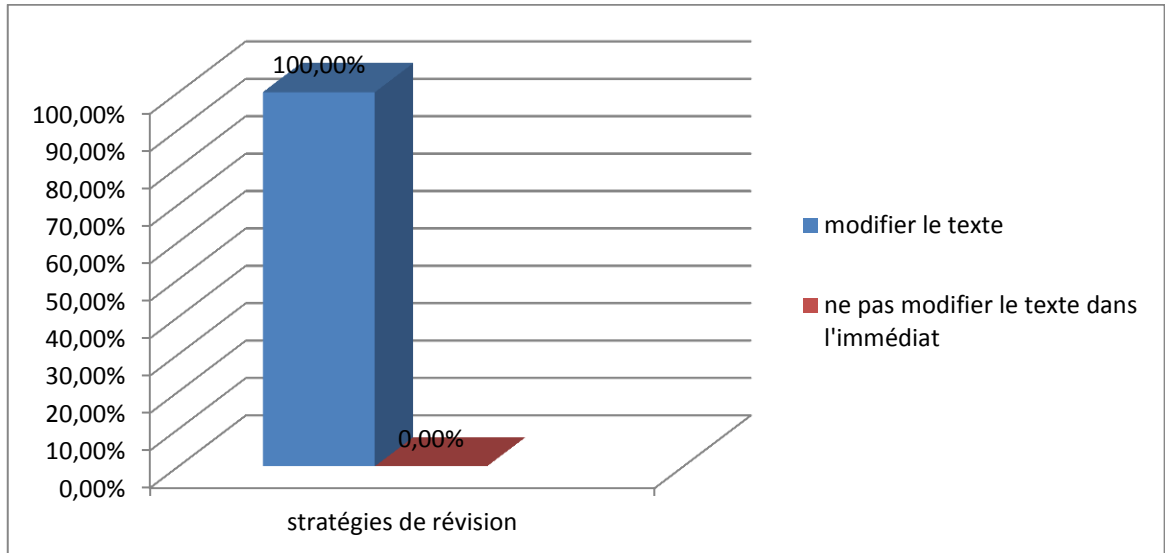


Figure 3 : occurrence des différentes stratégies de révision : modifier et ne pas modifier le texte.

### Occurrence des sous-stratégies de révision (réviser, réécrire, reporter la solution du problème, ignorer le problème)

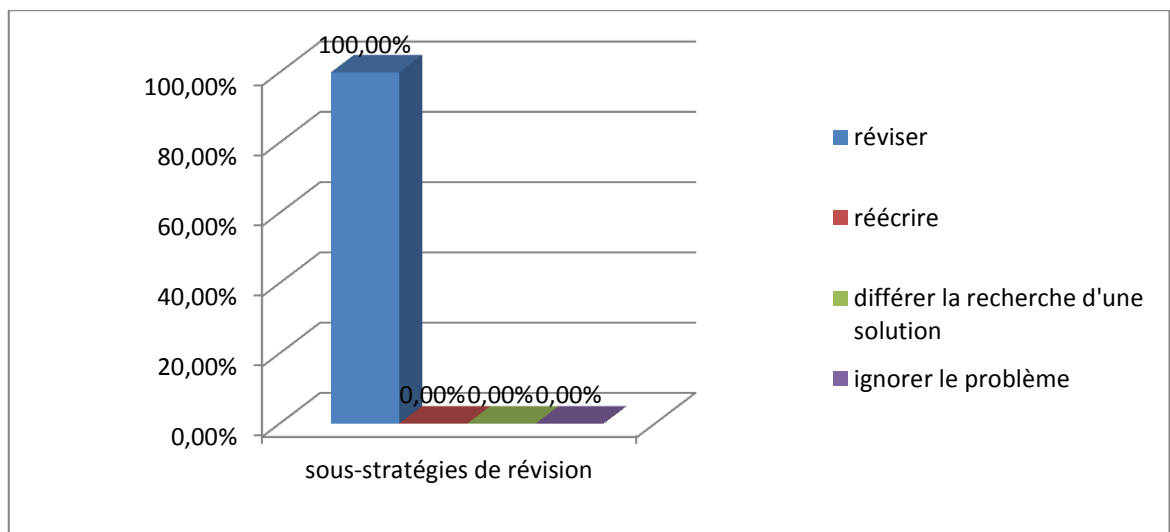


Figure 4 : occurrence des sous-stratégies de révision

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision (l'ajout, le remplacement, le déplacement et la suppression) au niveau de la rédaction**

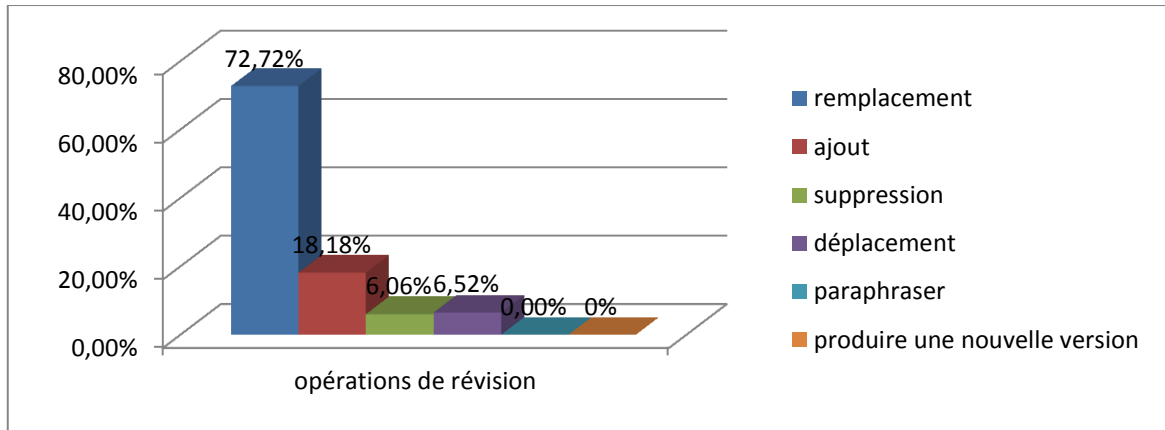


Figure 5 : Opérations de révision dans toute la rédaction

**Fréquence de l'utilisation de chacune des opérations de révision dans chaque phase de la rédaction ( la composition du brouillon, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale, la relecture finale du texte)**

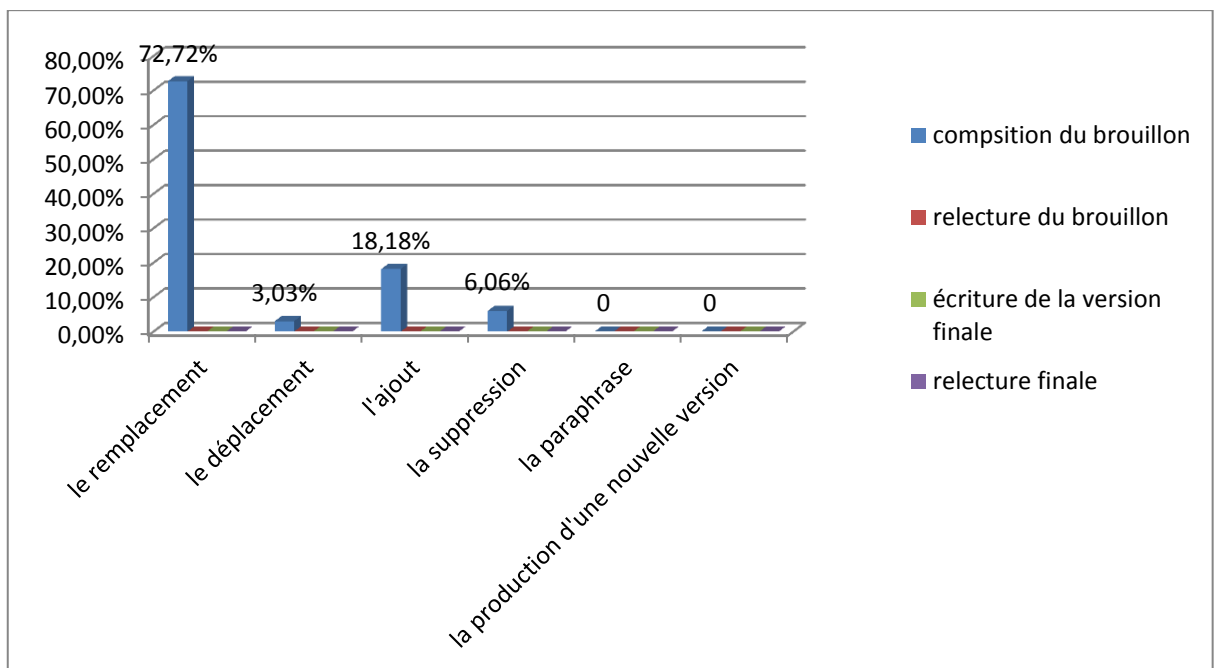


Figure 6 : Fréquence de chacune des opérations dans les différentes phases de la rédaction.

### **2.2.2.1- Résultats de l'analyse quantitative**

Au terme de l'analyse quantitative de cette dernière rédaction conversationnelle, nous avons abouti aux résultats suivants :

La rédaction du texte a nécessité des révisions en nombre de sept et qui sont toutes relatives à la phase de la composition du brouillon. Puisque les rédactrices F8 et F9 n'ont pas planifié leurs textes, n'ont pas relu le brouillon, et n'ont pas relu non plus le texte final. Dans toutes ces révisions, nos deux étudiantes ont fait appel à une seule stratégie « modifier le texte : réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit ». Cette stratégie de révision est donc consécutive à des opérations bien définies qui sont : le remplacement ou la reformulation, l'ajout, le déplacement et la suppression. Ces opérations étaient en nombre de 33 et n'ont touché que l'aspect superficiel du texte. Le remplacement est l'opération de révision qui a pu obtenir le pourcentage le plus élevé soit 72,72% suivi de l'ajout (18,18%), vient après la suppression (3,03%). On peut donc voir que pratiquement, le remplacement est l'opération dominante dans la révision de cette rédaction puisque l'écart entre lui et les autres opérations est très important. Il faut préciser que les modifications faites ont concerné la rédaction du brouillon seulement, d'ailleurs, toutes les autres phases de la rédaction n'ont pas eu lieu : les rédactrices n'ont pas planifié leur texte, n'ont pas relu le brouillon une fois fini et n'ont pas relu non plus le texte final.

### **3- Synthèse des résultats de l'analyse**

Rappelons que nous avons mené une double analyse de notre corpus, qualitative et quantitative. L'analyse qualitative nous permet d'identifier les différentes stratégies et opérations mobilisées dans la révision d'un texte argumentatif, par des étudiants inscrits en deuxième année de licence de français ; de préciser

également la localisation et le niveau textuel des modifications effectuées. L'analyse quantitative dont le rôle est essentiellement de compléter les résultats de la première analyse, s'assigne comme objectif de préciser la fréquence d'utilisation des différents stratégies et des diverses opérations, au niveau de toute la rédaction et ensuite au niveau de chacune de ses phases. Les résultats obtenus sont les suivants :

Pratiquement, toutes les stratégies ont été employées tout au long de la rédaction à savoir « ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important », « différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et définir », « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base », « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit ». Mais la stratégie la plus utilisée est celle de « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit » puisqu'elle est la seule stratégie mobilisée dans 33,33 % des cas, et dans 50% des rédactions, elle est associée à une autre stratégie qui est « réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base ». Dans le reste des rédactions, soit un pourcentage de 16%, on assiste à la mobilisation des quatre stratégies avec une prédominance remarquable de la stratégie « réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit ». Le choix de l'une de ces stratégies débouche sur la mobilisation de l'une de ces opérations : - remplacement, - ajout, - suppression, -déplacement, - paraphrase, - production d'une nouvelle version. L'analyse que nous avons menée montre que les opérations les plus utilisées sont le remplacement, l'ajout, la suppression mais il reste à préciser que c'est le remplacement qui emporte le plus grand pourcentage, marquant un écart remarquable par rapport aux autres opérations. Il faut préciser que de toutes les phases de la rédaction, c'est la composition du brouillon qui a connu la mise en œuvre du plus grand nombre de stratégies et d'opérations de révision. Les

étudiants investissent beaucoup d'efforts pour la formulation des différentes parties du texte. En effet, chaque phrase, avant d'être inscrite sur le brouillon subit plusieurs modifications et peut en connaître d'autres après son inscription sur le brouillon ou sur le propre. Nous reprenons les propos de Ulrich Krafft: « La dyade usine la phrase en la reprenant segment par segment et en répétant, en proposant des variantes, des corrections, des expansions, en dictant, en inscrivant, en relisant ; donc en travaillant, en triturant, en modelant l'objet lui-même ». ( U. Krafft in R.Bouchard et L.Mondada (éds), 2005 : 72) Cette tâche s'avère couteuse sur le plan cognitif et nécessite beaucoup de temps pour être accomplie. Ceci conduit les étudiants à recopier le texte sur le propre sans le modifier et le remettre sans le réviser. Et même s'ils révisent le brouillon ou la version finale, cette révision se réduit à une correction de quelques fautes d'orthographe ou en une simple relecture. Nous avons aussi constaté que quelques unes des modifications influent négativement sur le texte, puisque dans certains cas, les étudiants apportent à celui-ci des corrections erronées.

## **Conclusion**

Dans cette deuxième partie, nous avons étudié les différentes stratégies et opérations mobilisées dans la révision de six rédactions, réalisées en collaboration par douze étudiants de deuxième année de licence de français et répartis en six groupes restreints. Ces rédactions sont analysées en fonction de paramètres dégagés à partir de la définition de la révision de Hayes et al. (1987) où elle apparaît comme une activité stratégique et délibérée que le scripteur choisit ou non de mettre en œuvre, en fonction du problème rencontré. Les résultats montrent que les révisions les plus fréquentes sont relatives à la phase de composition du brouillon et les modifications faites n'améliorent pas toujours le texte produit. Les stratégies qui sont à l'initiative de ces modifications consistent en une grande partie en la révision du texte afin de

préservé au maximum le texte déjà produit. Et de toutes les opérations qui découlent de cette stratégie c'est le remplacement qui est le plus mobilisé.



## **Conclusion générale**

« Révision » est un terme ambigu qui jusqu'à ce jour, n'a pas pu obtenir une définition univoque. En effet, depuis plus d'une décennie, de nombreuses recherches se sont attachées à décrire et à analyser l'activité de révision. Elle est conçue par certains comme le prolongement du travail d'écriture, par d'autres comme un ensemble d'opérations allant de la simple relecture à la reformulation complète d'un texte. (J.David, 1994 : 3) On note de ce fait, l'existence de deux dénominations différentes attribuées à cette activité : révision et réécriture. La première est liée à la génétique textuelle alors que la seconde relève de la psychologie cognitive.

Si les chercheurs ne sont pas parvenus à s'accorder sur une définition consensuelle de la révision, ils s'accordent sur son importance et sa nécessité dans la rédaction d'un texte. Car la réécriture n'est pas seulement une activité de réparation qui diminuerait avec l'augmentation de l'efficacité rédactionnelle, elle est constitutive de l'expertise. (Sommers cité dans Bisailon, 91 :11)

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive. Notre objectif était de disséquer l'activité de révision afin de décrire la dynamique de chacune des modifications réalisées dans le texte. Pour cela, nous avons choisi d'analyser la révision dans sa dimension collaborative. Cette analyse nous a permis d'observer le processus de révision dans son déroulement, d'accéder aux différentes opérations menées par les scripteurs ainsi qu'aux diverses stratégies suivies pour modifier le texte à des moments et à des niveaux différents de la production, et qui deviennent explicites à travers l'interaction entre les différents co-rédacteurs.

A priori, nous avons supposé que l'attention des étudiants est centrée sur la révision des éléments de surface que sur les éléments de fond ; que les étudiants utilisent des opérations de révision qui diffèrent en nature et en fréquence ;

qu'ils sont généralement incapables de détecter les erreurs au niveau de leurs textes et même s'ils arrivent à le faire, ils sont incapables de les corriger.

Pour pouvoir répondre à notre questionnement et atteindre notre objectif, nous avons mis à l'étude un corpus constitué de six rédactions conversationnelles d'un texte argumentatif réalisées par six petits groupes, contenant chacun deux étudiants, inscrits en deuxième année de licence de français, à l'université de Jijel. Il s'agit pour nous de mettre en évidence l'interaction entre la révision et les interactions verbales orales. Car, les échanges entre les co-scripteurs nous permettent non seulement de connaître les modifications que peut subir un texte mais plus particulièrement de comprendre les processus à l'origine de ces transformations. Pour cela, nous avons traité le corpus en séquences où il y a révision allant de la simple relecture à la détection d'un problème et le choix d'une procédure de résolution. Ces séquences sélectionnées ont fait l'objet d'une analyse quali-qualitative. Il s'agit dans un premier temps de définir avec précision les différentes unités qui composent la révision (opérations et stratégies) et de comprendre leur fonctionnement en temps réel et à des niveaux différents du texte. Et dans un deuxième temps, de préciser la fréquence de mobilisation de chacune de ces unités.

Avant de présenter directement les résultats de notre étude, nous tenons d'abord à décrire le déroulement de la rédaction chez nos scripteurs. Ces derniers sont classés en trois catégories selon leurs procédures de rédaction. La première catégorie compose le brouillon, le relie et l'inscrit au propre ou bien encore ne relie pas le brouillon et réserve la relecture à la version finale. La deuxième catégorie formule le texte oralement sous forme d'un bloc c'est-à-dire d'un sujet, l'inscrit ensuite sur le brouillon, le relie et l'écrit au propre. La troisième catégorie rédige chacune des parties sur le brouillon, la relie et l'inscrit par la suite au propre avant d'entamer la rédaction de la partie suivante.

Si ces trois classes se distinguent par leurs manières d'organiser la rédaction, elles se partagent cependant plusieurs points communs, particulièrement en relation avec le texte produit. A titre d'exemple, l'absence du titre et le non respect du modèle canonique du texte à rédiger. En effet, sur l'ensemble des six textes produits, un seul seulement a porté un titre. L'absence du titre revient au fait que les étudiants oublient de l'écrire surtout qu'ils commencent par la rédaction du texte et une fois qu'ils le terminent (difficilement) ils se précipitent pour le remettre, mais parfois, les étudiants font exprès de ne pas mettre le titre, c'est le cas par exemple de la première rédaction conversationnelle où les étudiants ont pris la décision de ne pas mettre le titre ( 460 F : (...) ouf pas la peine le titre ; 461 G : oui pas la peine).

Aussi aucun texte produit n'a respecté le modèle canonique du texte argumentatif à rédiger. On assiste à des transgressions de ce modèle soit par la réduction du nombre des arguments soit par l'organisation du texte lui-même. Dans la première rédaction par exemple, la thèse a été formulée au niveau de l'introduction alors qu'elle devait être dans le développement. Par ailleurs, l'antithèse n'a pas du tout été rédigée. Le corps du texte a contenu trois arguments seulement. Un dernier point commun concerne l'évaluation du texte ou d'une partie de celui-ci. Nous avons constaté que les rédacteurs n'utilisent pas des évaluations logiques mais recourent souvent à des évaluations de forme esthétique ou affective. On entend alors des expressions telles que « ça fait lourd, ça colle pas, j'aime ça, je n'aime pas ça, MLIHA (C'EST BIEN) ».

Pour les révisions effectuées, leur nombre varie entre six et trente-quatre. La majorité de ces révisions ont concerné la phase de composition du brouillon. Les autres étapes à savoir la planification, la relecture du brouillon, l'écriture de la version finale ont été peu ou nullement été révisées et ce, soit parce que certaines de ces étapes n'ont pas eu lieu c'est le cas par exemple des rédactions où les étudiants ne planifient pas leurs textes, ne relisent pas le brouillon ou le

texte final, soit que les retours sur le texte, qu'il soit brouillon ou texte final se réduisent à de simples relectures sans modifications importantes.

En ce qui concerne le retour sur le texte en cours de production, celui-ci est considéré dans la littérature de la révision comme une lecture critique du texte qui permet la détection et le traitement des anomalies au niveau du texte. Notre analyse nous a montré qu'une partie assez importante de ces relectures sont seulement des étapes pour pouvoir enchaîner ce qui vient d'être rédigé avec ce qui va être formulé. Autrement dit, pour que la phrase ou le segment produit serve d'assise pour l'élaboration de la phrase suivante. Par ailleurs, les modifications effectuées ont pratiquement touchées à des aspects superficiels du texte et rares sont celles qui ont modifié le texte en profondeur. En plus, ces modifications faites ne conduisent pas toutes à l'amélioration du texte. Les corédacteurs peuvent lui apporter des corrections erronées. Ces corrections erronées sont nombreuses et nous citons l'exemple des rédactrices qui remplacent « langage » par « langue » ou encore « impoliment » par « impolis » dans la phrase « quand ils parlent impoliment ». Les étudiants peuvent également ne pas se rendre compte des anomalies au niveau de leur texte. A notre sens, ceci revient au fait qu'ils ne sont pas en mesure de se distancier par rapport à leurs textes puisqu'ils lisent en fonction de ce qu'ils connaissent déjà de leurs textes. A ce propos, Nous citons également l'exemple de nos corédacteurs F et G qui ont terminé la rédaction du texte, l'ont relu, l'ont jugé comme « bon » selon leur expression alors que leur rédaction ne répond pas au modèle du texte argumentatif à produire. Il fallait produire un texte contenant deux thèses antithétiques, appuyée chacune par trois arguments. Le texte produit par F et G s'articule autour d'une seule thèse et de trois arguments. Et parfois encore, les étudiants repèrent les erreurs mais ne trouvent pas les moyens pour les corriger. Pour y remédier, ils sollicitent dans la plupart du temps leurs collaborateurs, consultent le dictionnaire numérique ou bien encore se servent de tout autre moyen pouvant les aider à corriger les erreurs. A titre illustratif, les étudiantes

F3 et F4 se sont servies d'une notice médicale pour vérifier l'orthographe du mot « effets ».

Au cours de cette analyse nous avons remarqué que toutes les stratégies ainsi que les différentes opérations ont été employées par nos rédacteurs, du début de la rédaction jusqu'à la fin, mais avec des fréquences différentes. La stratégie qui a pu obtenir le plus grand pourcentage dans toutes les rédactions est « modifier le texte : réviser le texte en préservant le maximum du texte produit », suivi de « modifier le texte : réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base » avec un faible pourcentage. Les deux stratégies restantes à savoir, « ne pas modifier le texte dans l'immédiat : ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important » et encore « ne pas modifier le texte dans l'immédiat : différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir » ont obtenu de très faibles pourcentages. De ces stratégies, découlent les différentes opérations de révision : ajout, déplacement, remplacement ou reformulation, suppression, production d'une nouvelle version, paraphrase. Dans toutes les révisions effectuées par nos scripteurs, le remplacement est l'opération dominante. Elle est consolidée soit par l'ajout, soit par la suppression (mais avec des pourcentages faibles), soit par les deux à la fois. Ceci montre que le processus de révision n'intervient pas au terme de la production du texte ou d'une partie du texte mais recouvre complètement le processus de mise en mot. Dans le modèle de Hayes (1986), la révision a été définie comme intervenant après une lecture critique du texte et la détection d'un problème donné. Or dans notre étude, nous avons remarqué que pratiquement, chaque phrase ou segment de phrase se confectionne par tâtonnement. Ils subissent, avant d'être validés, plusieurs modifications qui ne sont que le résultat des opérations de révisions. Ce processus ressemble en quelque sorte au jeu d'enfants « legos ». Dans ce jeu, l'enfant essaye de

confectionner un objet ou une forme particulière par le biais de différentes pièces carrées ou rectangulaires, de différentes dimensions. Et pour atteindre son objectif, l'enfant commence d'abord par une pièce de base qui détermine le choix de la pièce suivante, et la deuxième pièce détermine le choix de la troisième et ainsi de suite. Et avant que l'une des pièces soit jugée comme convenable, l'enfant essaye de placer différentes pièces. Si l'une ne convient pas à la forme projetée, elle est tout de suite remplacée par une deuxième, une troisième ou une quatrième jusqu'à ce qu'il juge que l'une d'entre elle est celle qui convient le mieux à l'image de l'objet à construire. Mais si le joueur ne parvient pas monter son objet il peut y renoncer et décider de construire une nouvelle forme. De ce fait, chaque partie du texte, qu'elle soit longue ou courte est instantanément contrôlée et par suite modifiée jusqu'à ce qu'elle s'avère en harmonie avec ce qui vient d'être énoncé et répondant aux contraintes de la rédaction. Cela ne se fait pas d'une façon linéaire. La formulation et la reformulation d'une phrase par exemple, ne se développe pas dans un seul sens. Les rédacteurs peuvent par exemple valider une forme de phrase à l'étape orale mais quand ils l'écrivent, ils lui donnent une autre forme. Ils peuvent également procéder à la modification de la fin d'une phrase, produire ensuite une deuxième phrase et retourner au début de la phrase précédente pour le modifier. La représentation chronologique des différentes opérations de révision nous a été un problème à surmonter, à un certain moment de l'analyse surtout que beaucoup de modifications se déroulent dans des temps différents.

Mais les étudiants ne sont pas conscients de cette révision continue qui enveloppe, si nous pouvons le dire, le processus de mise en mot. Pour eux la révision se fait au terme de la composition du brouillon, au cours de l'inscription au propre ou lors de la relecture du texte final. Et donc, leur plus grand soucis c'est de faire correspondre leurs textes aux normes du français, plus particulièrement l'orthographe sans prendre en compte la vérification de la cohérence du texte par exemple, de son adéquation au texte demandé. En

somme, « réviser le texte » signifie pour nos étudiants « corriger les fautes d'orthographe ».

Un autre fait important à signaler est relatif au brouillon. Dans la littérature de l'écrit on définit le brouillon comme la première étape dans la rédaction d'un texte. De par notre analyse, nous avons découvert que pratiquement il ya a un autre brouillon qui précède le brouillon proprement dit. C'est un brouillon mental puisque généralement chaque segment de texte qu'il soit mot, groupe de mots voire phrase, est travaillé, remodelé avant d'être inscrit sur le brouillon où il pourrait subir d'autres modifications. Dès lors, toutes ces modifications ou tout ce travail mental est méconnu. D'accord parce que ce travail mental ne laisse pas des traces matérielles sur une feuille mais par contre sur le sujet écrivant. Et cela peut facilement détourner l'objectif de la rédaction : de produire un bon texte à terminer le plus vite possible le texte et s'en débarrasser, tellement cette tâche a épuisé les scripteurs cognitivement et affectivement. Ceci justifie également le nombre minime sinon nul des modifications lors de la relecture du brouillon ou de la version finale. Car au terme de la rédaction, les étudiants sont déjà épuisés sinon esquinés, tellement le combat contre les mots était difficile. On assiste alors à des expressions comme « AH BABA, HABES HNA, c'est bon ».

Dans ce travail de recherche, nous n'avions nullement l'intention d'aborder les représentations des étudiants sur le brouillon. Mais une courte discussion que F8 et F9 ont entretenue avec nous, nous a réellement surprise :

145 F9 : madame madame

146 Ens : oui

147 F8 : voilà le brouillon

148 Ens : vous avez fait deux brouillons'

149 F8 : (rire) BEH MAYJICH 0 YJI MNADEM ( POUR QU'IL SOIT ORGANISE)  
HEDI MKHARBCHA BEH MAYATHSEBCH ( CETTE FEUILLE EST  
BIFFUREE) comme un brouillon

150 Ens : mais un brouillon doit être comme ça 0 il doit justement contenir des ratures

151 F8 : MKHARBCHA MKHARBCHA (PLEINE DE RATURES) (rire)

Nous avons demandé à notre public au début de la rédaction de nous remettre et le texte final et le brouillon, à la fin de l'activité. F8 et F9 ont fait deux brouillons, le premier est le brouillon réel, qui contient les traces de toutes les modifications effectuées alors que le second est propre. Les étudiantes avaient honte de nous remettre un brouillon raturé. Cet incident inattendu a attiré notre attention sur un fait important, celui des représentations, et qui pourrait avoir un impact négatif sur la révision des textes.

Au terme de notre recherche, nous pouvons dire que toute rédaction connaît deux temps de révision. Au premier temps, la révision concerne la mise en mot et la recouvre complètement et au deuxième, elle intervient lors de la relecture du brouillon, de l'inscription du texte au propre et de la relecture du produit fini. Et pour que la révision soit efficace et conduit à une amélioration du texte, il faut mettre de la distance entre les deux moments de la révision car le facteur temps permet au rédacteur de prendre du recul par rapport à ce qu'il a écrit et sera par conséquent en mesure de détecter les anomalies au niveau de son texte. Il aura également l'occasion de solliciter un tiers ou consulter des dictionnaires ou des ouvrages de grammaire pour pouvoir corriger ses maladresses. En plus de ça, il serait préférable de fournir aux étudiants une grille d'évaluation qui leur rappelle les paramètres à respecter dans la rédaction d'un type particulier de texte.



## Bibliographie

### Ouvrages

- ADAM. J.-M, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes.* Nathan, Paris, 1999.
- ADAM, J.-M, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle de discours.* Armand Colin, Paris, 2005.
- AUTHIER-REVUZ. J, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire.* Larousse, Paris, 1995.
- BEAUD.M, *L'Art de la thèse,* La Découverte, Paris, 1999.
- BELLINGER.L, *L'expression écrite, Que sais-je ?,* Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- BERTHOUD.A, *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic,* Ed OPHRYS, Paris, 1996 .
- BOT.M, SCHUWER.E, RICHARD.E, *Pragmatique de la reformulation,* Presses Universitaire de Renne, 2009.
- BISAILLON.J, *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde faibles à l'écrit : un moyen d'améliorer les production écrites,* CIRA, Québec , 1991.
- BLANCHE-BENVENISTE.C et al., *Le français parlé : Etudes grammaticales,* Ed CNRS , Paris,1990.
- BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds) , *Les processus de la rédaction collaborative,* L'Harmattan, Paris, 2005.
- CHARAUDEAU. P, *Grammaire du sens et de l'expression.* Hachette, Paris , 1992.
- CHARAUDEAU. P. & MAINGUENEAU. D (éds) , *Dictionnaire d'analyse du discours.* Le Seuil, Paris,2002.
- CUQ. J-P, GRUCA.I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.

- CYR.P, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris, 1998.
- DETRIE.C , SIBLOT. P. & VERINE. B (éds) , *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Champion, Paris, 2001.
- FABRE. C, *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF, 2002.
- FAYOL.M, *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, Paris, 1997.
- FAYOL. M. (dir.), *Production du langage*, Lavoisier, Paris, 2002.
- FOULIN.J-P , MONCHON.S, *Psychologie de l'éducation*, Nathan / HER, Paris, 1999.
- FUCHS.C, *Paraphrase et énonciation*, Ed OPHRYS, Paris, 1994.
- FUCHS . C, *La paraphrase*, PUF, 1982.
- GARDES-TAMINE.J, PELLIZO.M, *La construction du texte de la grammaire au style*, Armand Colin, Paris, 1998.
- GAULMYN.M-M, BOUCHARD.R, RABATEL.A . (dir.), *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- GROUPE EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1991.
- GROUPE EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette, Paris, 1996.
- HALTE.J-F, *La didactique du français*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1992.
- KRAMSCH.C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris, 1984.

LEMAIRE.P, *Psychologie cognitive*, De Boeck et Larcier s.a, Paris, Bruxelles, 1999.

MARIN. B. & LEGROS.D, *Psycholinguistique cognitive*, De Boeck , Bruxelles, 2008.

MELLET, S. (éd), *Concession et dialogisme*. Peter Lang, Berne, 2008.

NEVEU, F, *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin, Paris, 2004.

PIOLAT.A et PELISSIER .A (dir.), *La rédaction de texte : approche cognitive*, Delachaux et Niestlé S.A, Paris, 1998.

PLANE.S, *Ecrire au collège*, Nathan, Paris, 1994.

PLANE.S, DAVID.J, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF , Paris, 1996.

PLETY .R, *L'apprentissage coopérant*, PU de Lyon, 1996.

PY. B (ed), *L'acquisition d'une langue seconde*, Institut de linguistique de l'université de Neuchatel, 1994.

REUTER.Y (dir.), *Les interactions de lecture / écriture*, Editions Scientifiques Européennes, Bern, Berlin, Frankfurt/ M., New York, Paris, Wien, 1998.

REUTER.Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 2002.

## **Articles**

Alamargot.D et Chankoy.L, « Les modèles de rédaction de textes », in M.Fayol (dir.), *Production du langage*, Lavoisier, 2002, p. 45- 63.

Alamargot.D et CHANQUOY.L, « *Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes* », in A.Piolat (dir.), *Ecriture Approches en sciences cognitives*, 2004, Publication de l'Université de Provence, p. 125-143.

APOTHELOZ.D, « Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle », in R.Bouchard et al., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 49-65.

APOTHELOZ.D, « Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte », in BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, p.165-199.

AUTHIER-REVUZ. J, « *Deux mots pour une chose : trajets de non-coïncidence* », in Anderson P., Chauvin-Vileno A. & Madini M. (coord.), *Répétition, altération, reformulation*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2000, p. 37-61.

BARRE-DE MINAC.C, GROS.F, RUIZ.T, « L'Univers scolaire de l'écriture », in BARRE-DE MINAC.C et al., *Lecture / écriture : Des approches de recherche*, INRP, 1993, p. 197-206.

BERTHOUD.A-C et GAJO.L, « Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle : continuité entre objets linguistiques et non linguistiques », in BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 202-225.

BOUCHARD.R, « Sources et ressources du discours ( académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 », in BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 92-130.

BOUCHARD. R et DE GAULMYN M-M, « Méditation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble », in GROSSEN. M et PY.B (éd), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Paris , 1997, pp 153 – 171.

BOUCHARD. R, « Diversification des pratiques discursives et homogénéisation des représentations », in Scheuwly.B (dir.), *La diversification dans l'enseignement du français écrit*, Delachaux-Niestlé, 1990, p. 227-235.

BOUCHARD.R, « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », *Revue Langue Française*, p. 88-103.

BOUCHARD. R, de GAULMYN.M-M, SADNI-JALLAB.R, « "Impeccable...!" Le processus d'amélioration des discours dans l'écriture coopérative. », *Cahiers de Linguistique Française n°20*, Université de Genève, 1998, p.103-127.

BOUDREAU.G, « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogiques », in BOYER.J-Y, *La production de textes*, Ed Logiques, Québec, 1995, p.221-249.

BOURGAIN. D , « Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques » in Scheuwly.B (dir.), *La diversification dans l'enseignement du français écrit*, Delachaux-Niestlé, 1990, p. 289-296.

BRASSART.D-G, « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches n°11*, A.F.E.F. Lille, novembre 1989, p. 77-107.

CAMPS.A et al., « L'écrit dans l'oral : le texte proposé », in R.Bouchard et al., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 293-308.

CLINQUART. A.-M, « La répétition, une figure de reformulation à revisiter », in Anderson P., Chauvin-Vileno A. & Madini M. (coord.), *Répétition, altération, reformulation*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2000, p. 323-349.

DABENE.M, « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », in C.BARRE DE MINIAC (éd), *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck & Larcier s.a et INRP, Paris, Bruxelles, 1996, p. 85-99.

DAVID. J, « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », *Repères* n°10, 1994, p. 3-12.

GARCIA-DEBANC. C , « Présentation de L'argumentation en dialogue » , *Langue française*, n°112, 1996, p. 3-8.

DE GAULMYN.M-M, « Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle », in Bouchard.R et al., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 32-47.

DE GAULMYN. M-M, « Le corpus comme un tout », in BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, p.17-54.

DE GAULMYN.M-M, « Stratégies de reformulation et travail d'interprétation : transmission simultanément écrite et orale », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, PUF, Besançon, 1996.

DESCLES. J.-P. & GUENTCHEVA. Z, « Énonciateur, locuteur, médiateur », in *Les rituels du dialogue*, A. Monod-Becquelin & P. Erikson (éds), Société d'ethnologie, Nanterre , 2000, p. 79- 112.

DOQUET.C, LEBLAY. C, « Temporalité de l'écriture et génétique textuelle : Vers un autre métalangage ? », Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2014, Berlin, Allemagne. SHS Web of Conférences - Vol. 8 (2014) - 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, 2014.

FABRE. C, « L'usage didactique du brouillon : une pratique de diversification à construire », in C.Schnewly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, éd Delachaux et Niestlé, 1990, p. 226-240.

FAYOL.M et HEURLY.H, « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », in Boyer.J, *La production de textes*, Ed Logiques, Québec,1995, p. 20-42.

HAYES.J « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in BOYER. J.Y et al., *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ed Logiques, Québec,1995, p.49-72.

HEURLEY.L, « La révision de textes : l'approche de la psychologie cognitive ». *Langages* n° 164, éd Armand Colin , 2006, p.10-25.

KRAFFT.U, « La matérialité de la production écrite : Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maité », in BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 55- 90.

MONDADA.L, « La coordination de la parole-en-interaction et de l'inscription dans l'élaboration collective des topics », in BOUCHARD.R et MONDADA.L, *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005 , p.132-164.

MOULIN.A et al. « L'écriture médiatisée et distante en téléconception multisites », in Bouchard.R et al., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, p.247-263.

ONURSAL AYIRIR.I, « La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage », H. U. *Journal of Education*, 2011, p. 44-56.

PLANE.S, « Problèmes de définition et négociations sémantiques dans la rédaction à deux d'un texte argumentatif », in BOUCHARD. R et al., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 103-127.

PIOLAT. A Et al. « Traitement de texte et stratégies rédactionnelles », in *Le Travail humain*, tome 56, n° 1, 1993, p. 79-99.

PIOLAT.A, « Les stratégies et les inconvénients de l'usage d'un traitement de texte pour le réviser », in BISAILLON. J (ED.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Edition Nota Bleu, Québec, 2007, p189-211.

PIOLAT.A, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », in *Linx* n° 51, 2004, p. 55-74.

RABATEL.A, « La narrativisation d'un texte argumentatif : résolution des conflits et argumentation propositive indirecte », in BOUCHARD.R et MONDADA.L (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005 , p. 227-255.

RABATEL. A , « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation », in Bres J., Haillet, P.-P., Mellet, S., Nolke, H., & Rosier L. (éds), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, De Boeck-Duculot, Bruxelles , 2005. Pp95-110

RABATEL. A, « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives », in Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot, J.-P. (éds), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2006. p221-248.

RABATEL.A, « Répétitions et reformulations dans L'Exode : coénonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur », in *Usages et analyses de la reformulation*, M. Kara (éd.), *Recherches linguistiques*, Ceted, Université de Metz, Metz , 2007. P. 75-96.

ROUSSEY CREPCO. J-Y , « Révision d'un texte écrit : rôle des connaissances relatives au schéma du texte » in C.Schnewly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, éd Delachaux et niestlé, 1990, p 218-225.

ROUSSEY. J-Y et A. PIOLAT, « La révision de textes : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie française* n° 50, 2005, p. 351-372,

VILENO A. & MADINI.M (coord.), « Répétition, reformulation et altération », Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2000, Pp 323-349.

VIOLLET.C, « Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture », in BARRE DE MINIAC. C (dir.), *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck & Larcier s.a et INRP, Paris, Bruxelles, 1996, p.155-165.

### **Mémoires :**

ASSILA. W, Mémoire de magistère : *Difficultés liées à l'acte d'écrire : cas des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire*, Université de Constantine, 2007.



BOIS.P, Mémoire professionnel : *Ecrire à plusieurs : opération d'écriture et fonctionnement de groupe*, 1998.

CHANDELIER.E, Mémoire professionnel : *Comment mettre en œuvre un travail de réécriture en classe de quatrième ?*, Académie de Lyon : centre local de Lyon, 2003-2004.

CHANKOY.L et ALAMARGOT.D, Mémoire de travail et rédaction de textes : *Evolution des modèles et bilan des premiers travaux*, Université de Nantes, Université de Poitiers, 2002)

KADI.L, Thèse de Doctorat d'Etat, *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : Un autre rapport au brouillon*, Université de Constantine, 2004.

NWOSU.J, Mémoire de master : *Stratégies et processus rédactionnels dans un dispositif multimédia*, 2005, univ.lumière Lyon II

OCLER.R, Thèse de doctorat en sciences de gestion : *Vers la notion de stratégie proactive : éléments de définition et de mise en œuvre*, Université Lumière Lyon II, juillet 2002.

VALLEGEAS. A, mémoire de recherche : *La réécriture au cycle 3 : représentations-pratiques-propositions didactiques*, Université d'Orléans, 4 juillet 2012.

## **Sitographies**

ADAM. J-M. *Réécritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle, Modèles linguistiques*. Repéré à <http://ml.revues.org/332> . (2009)

MOUNIER.A, « Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture ». Education. 2016. [http : //dumas. Ccsd. Cnrs.fr/ dumas-01434183](http://dumas.Ccsd.Cnrs.fr/dumas-01434183)

WENDT.M, « Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage » in M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Peter Lang, 2000. [http : www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf](http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf)

Contrôle et processus d'écriture- université de Fribourg

*[https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/.../controle\\_ecrit.html](https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/.../controle_ecrit.html)*

Problèmes théoriques et pratiques liées à la révision de texte. [http : /// A \ mémoire STAF-ST 97- théories.htm](http://A/memoire-STAF-ST-97-theories.htm).

Le modèle de Hayes et Flower. [http : // A : \ structure \\_ introduction.htm](http://A/structure_introduction.htm).

Mességué. A. « Intervention de métacognition en production », ([http://D:\doc net\INTERVENTION DE LA METACOGNITION EN PRODUCTION](http://D:\doc_net\INTERVENTION_DE_LA_METACOGNITION_EN_PRODUCTION)).

## **Résumé**

Notre travail de recherche porte sur les stratégies et les opérations de révision utilisées par les étudiants de deuxième année de licence français, à l'université de Jijel et ce, au cours de la rédaction conversationnelle, d'un texte argumentatif. Il ne s'agit nullement pas de répertorier les modifications apportées au brouillon mais plutôt d'étudier la mobilisation, en temps réel, des différentes opérations et stratégies qui sont sous-jacentes à ces modifications.

Notre corpus constitué principalement de six rédactions conversationnelles fera l'objet d'une double analyse, qualitative et quantitative. L'analyse qualitative nous permettra de définir les stratégies et les opérations de révision, de préciser le niveau textuel et la localisation des différentes modifications dans toutes les phases de la rédaction. Elle nous permettra également de voir la construction progressive, dans le temps et dans l'espace, chaque segment du texte. L'analyse quantitative quant à elle, nous permettra de voir la fréquence d'utilisation des stratégies et des opérations de révision et de préciser quelles sont les plus ou moins récurrentes.

Mots clefs : révision, stratégie, opération, processus, rédaction conversationnelle.

## ملخص

يركز هذا البحث على الاستراتيجيات و عمليات المراجعة المستخدمة من قبل طلاب السنة الثانية ليسانس فرنسية، بجامعة جيجل ، أثناء الكتابة الحوارية (كتابة جماعية) لنص جدلي. إن الأمر لا يتعلق بتصنيف التعديلات التي أدخلت على المسودة، بل هي دراسة الاستعمال ، في الوقت الفعلي ، للعمليات والاستراتيجيات المختلفة التي تكمن وراء هذه التعديلات. سوف تكون العينة المختارة والمتكونة من ستة كتابات حوارية، موضوع تحليل مزدوج، كمي ونوعي. سيسمح لنا التحليل النوعي بتحديد الاستراتيجيات و عمليات المراجعة و كذلك المستوى النصي وموقع مختلف التعديلات في جميع مراحل الكتابة. كما سيتيح لنا رؤية البناء التدريجي ، في الزمان والمكان ، لكل جزء من النص. اما التحليل الكمي فسوف يسمح لنا برؤية تواتر استخدام الاستراتيجيات وعمليات المراجعة وتحديد أيها أكثر أو أقل تكراراً.

الكلمات المفتاحية: المراجعة ، الإستراتيجية ، العملية ، الكتابة الحوارية (الكتابة الجماعية)

## **Abstract**

Our research work concerns the strategies and the operations of revision used by the French students of the second year of license's degree), at the university of Jijel during the interactive writing of an argumentatif text. It is not a question of listing the modifications made to the draft copy, but rather of studying the mobilization, in real time, various operations and strategies which are underlying in these modifications.

Our corpus established mainly by six interactive writings will be the object of a double analysis, qualitative and qualitative. The qualitative analysis will allow us to define the strategies and the operations of revision, to specify the textual level and the location (localization) of the various changes in all the phases of the drafting. It will also allow us to see the gradual construction, in time and in space, each segment of the text. The qualitative analysis will allow us to see the frequency of use of strategies and operations of revision and clarify what are the more or less recurrent.

Keywords: revision, strategy, operation, process, interactive writing.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université des Frères Mentouri Constantine 1  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Langue et de Littératures françaises

N° d'ordre : .....

N° de série : .....

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OPTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT ÈS SCIENCES

Option : Didactique et Linguistique

*La révision dans la rédaction  
conversationnelle : opérations et stratégies  
développées par des étudiants de 2ème année de  
licence de français.*

Présentée par

Sous la direction de

ASSILA Wided  
épouse SAHLI

CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina : Professeure

Université Frères Mentouri  
Constantine 1

**Jury**

<b>Président :</b>	DERRADJI Yacine	Professeur	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Rapporteuse :</b>	CHERRAD Yasmina	Professeure	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Examineur :</b>	DEKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Mohamed Khider Biskra
<b>Examinatrice :</b>	HEDID Souheila	Maître de conférences	Université Frères Mentouri Constantine 1
<b>Examinatrice :</b>	BEDJAOUI Nabila	Maître de conférences	Université Mohamed Khider Biskra

Année universitaire : 2018 / 2019

**Volume : 2**

# **Annexes**

<b>Le corpus</b> .....	333
1- Rédaction conversationnelle n°1 .....	334
1.1- Transcription de l'enregistrement.....	334
1.2- Texte final.....	363
2- Rédaction conversationnelle n°2 .....	365
2.1- Transcription de l'enregistrement.....	365
2.2- Texte final.....	374
2.3- Brouillon.....	375
3- Rédaction conversationnelle n°3 .....	376
3.1- Transcription de l'enregistrement.....	376
3.2- Texte final.....	385
3.3- Brouillon.....	387
4- Rédaction conversationnelle n°4 .....	389
4.1- Transcription de l'enregistrement.....	389
4.2- Texte final.....	397
4.3- Brouillon.....	398
5- Rédaction conversationnelle n°5 .....	399
5.1- Transcription de l'enregistrement.....	399
5.2- Texte final.....	408
5.3- Brouillon.....	410
6- Rédaction conversationnelle n°6 .....	413
6.1- Transcription de l'enregistrement.....	413
6.2- Texte final.....	422
6.3- Brouillon.....	423



## 1- Rédaction conversationnelle n° 1

### 1.1- Transcription de l'enregistrement

- 1 G : on va commencer par suivre les étapes du texte argumentatif d'abord
- 2 F : d'accord, 0 heureusement que j'ai ramené ces feuilles là
- 3 G : on va commencer par suivre les étapes du texte argumentatif d'abord
- 4 F : d'accord, 0 heureusement que j'ai ramené ces feuilles là
- 5 G : on va faire une p=tite introduction
- 6 F : donc on va parler des enfants' on va parler des enfants
- 7 G : oui, 00 on va faire une p=tite introduction 00 ensuite on va exposer le thème
- 8 F : euh le thème
- 9 G : on va exposer le thème
- 10 F : eh on va pas poser une question'
- 11 G : si si,
- 12 F : euh ROUH (VAS-Y),
- 13 G: on va exposer le thème
- 14 F : eh hein ' (= et ensuite)
- 15 G : ensuite 00 on va poser une question 00 on va poser le problème sous forme d'une question
- 16 F : euh hIh (OUI),
- 17 G : sur laquelle on va répondre dans le développement
- 18 F : euh hIh (OUI) , 00 les arguments
- 19 G : avec les arguments
- 20 F : oui, euh 00 euh la conclusion la conclusion partielle hEDI (CELLE-CI) 00 mm 00 bon 00 on commence
- 21 G : donc chacun va donner une idée
- 22 F : mhm, 00 c'est l'introduction'

- 23 G : oui,
- 24 F : on va commencer commencer par les enfants d'aujourd'hui
- 25 G : oui d'accord, et après on va choisir 00 donc faut-il
- 26 F : faut-il battre les enfants pour les éduquer ' qu'en pensez-vous '
- 27 G : la violence
- 28 F : les enfants
- 29 G : si tu veux on commence par une introduction 00 pour parler un  
p=tit peu de la violence d'abord
- 30 F : la violence directe ' directement la violence '
- 31 G : si tu veux 000 on va dire que 0 la violence la violence est de plus en  
plus nuisible
- 32 F : propagade propagade ah y a un mot 00 se propager propagade 0  
propagande ah eh hîh (OUI), voilà hîh (OUI),
- 33 G : on va dire que la violence est de plus en plus nuisible 0 dans le  
monde et ensuite 0elle est très fréquente
- 34 F : oui,
- 35 G : dans toutes les parties du monde
- 36 F : ces jours-ci
- 37 G : en ce qui concerne la violence contre les enfants 00 bien sûr (il lève  
la voix pour imposer son idee)  
( silence)
- 38 F : j'aimrais bien qu'on s'étale un peu 0 l'introduction 00 ٤ڃل (DOIT  
ETRE) plus 00 ché pas 00 mai=t=nant 00 ces temps-ci 00 les gens  
règlent leurs problèmes avec
- 39 G : la force
- 40 F : avec la force voilà
- 41 G : mhm, ( silence) de nos jours /
- 42 F : de nos jours je commence ' (début de l'écriture sur le brouillon).
- 43 G: oui ( silence) les parents

- 44 F : directement les parents ‘ 00 on s’est dit qu’on va parler de la violence hein ‘ 00 de nos jours la violence
- 45 G : de nos jours la violence est devenue
- 46 F : est devenue est devenue
- 47 G : est devenue 000 de plus en plus fréquente 00
- 48 F : de plus en plus 00 fréquente 0 euh les gens 00 les personnes règlent leurs problèmes qu’en /
- 49 G : qu’avec la force
- 50 F :oui, 00 ou bien les personnes pensent que 00 euh 00 les personnes d’aujourd’hui pensent que euh qu’en battant
- 51 G : la force
- 52 F : si en battant les problèmes seront réglés c’est pour ça je voulais étaler
- 53 G : ou bien la force est la force est la seule 00
- 54 F : la seule méthode
- 55 G : la seule méthode oui pour 00 éduquer les enfants ou pour éduquer les gens 00 ché pas
- 56 F : mhm, je pense que hEDI (CETTE) la phrase s : ça vient après 00 à la fin de l’introduction 00 à la fin
- 57 G : à la fin 0 je préfère qu’on 0 je préfère dire que il faut jamais 0 il faut jamais rég- il = faut jamais régler ou il =faut jamais combattre la violence avec la violence
- 58 F : mhm,
- 59 G : il y a beaucoup d’autres moyens
- 60 F : d’autres moyens mhm, 00 euh puis on pose la question
- 61 G : oui,
- 62 F : bon de nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente 0 j’ai écrit fréquente
- 63 G : mhm,

- 64 F : ces temps-ci les per- les personnes s : si je commets des erreurs tu me corriges
- 65 G : d'accord,
- 66 F : si c'est les personnes euh si les personnes pensent que
- 67 G : la force
- 68 F : règle tout que la force règle
- 69 G : règle les problèmes
- 70 F : mhm, règle les problèmes voilà 000 règle les problèmes
- 71 G : il faut poser directement la question 000
- 72 F : j'ai voulu dire j'ai voulu dire les victimes tAç hEDA (DE CE ) le phénomène les enfants MAçLABELICH KICH NEFRA- ( JE NE SAIS PAS COMMENT) comment la rephraser comment phraser hEDA (ÇELA) 00 les victimes 00 W WELEW (SONT DEVENUS) les enfants victimes MEN CHI hEDA (DE ÇA)
- 73 G : et les enfants en sont toujours la victime 00 et les enfants sont conscients 0 ils sont toujours
- 74 F : mhm, 00 les enfants nés dans nés dans une société dans une où la violence YA RABI ( OH MON DIEU) je ne trouve pas la formule 0 la violence 0 règle tout 0 résolue tout 0 oh il me faut un verbe un verbe 0 j'allais dire nés dans une société pourrie pourrie ( rire) mais mais les enfants nés dans une société où la violence 00
- 75 G: est donc le moyen qu'on a 0 qu'on a toujours recours 0 pour régler les problèmes
- 76 F : non, 0 il me faut juste un verbe ici 0 pa=c=que la phrase hEDI EY MLIHA ( CELLE- CI EST BONNE)
- 77 G : mhm,
- 78 F : ( relie) les enfants nés dans une société où la violence est p : 000 ah ça m'énerve 000 mhm euh 00 résoudre 0 le verbe 00 comment on conjugue résoudre ‘

- 79 G : résolu 0 résolution
- 80 F : la violence résolue 00 MAÇANDAKCH (TU N'AS PAS )  
dictionnaire'
- 81 G : non,
- 82 F : oh la la ( silence) ah 00 on trouvera on trouvera ce verbe
- 83 G : maintenant on va directement poser la question
- 84 F : fiIfi (OUI), où la violence règle tout les parents 0 les parents croient  
0 qu'ils les parents croient 0 qu'ils 00 qu'ils
- 85 G : qu'ils peuvent ré-/
- 86 F : croient qu'ils qu'ils croient pourront rendre le leurs enfants 0  
meilleurs il faut il faut l'éduquer les éduquer mais comment l'éduquer'  
il les les il les bat ils ils ils les battent ils les les battent 0 alors faut-il  
battre faut-il oui faut-il battre les enfants pour les éduquer ' les parents  
croient que
- 87 G : xxxxxx ( inaudible)
- 88 F : non non croient que pour 0 rendre /
- 89 G : leurs enfants
- 90 F : leurs enfants 0 leur avec s' leur avec s' ( elle demande si leur prend  
s alors qu'elle venait de faire la liaison on prononçant leurs enfants)
- 91 G : oui,
- 92 F : euh fiIfi (OUI), c'est pluriel leurs enfants pour rendre leurs enfants  
meilleurs
- 93 G : meilleurs
- 94 F : et dans le droit chemin (silence) et bien sûr les édu- é- ah du édu-0
- 95 G : les éduquer ' les éduquer '
- 96 F : voilà les éduquer 000 et comment les éduquer' 000 pour éviter la  
répétition 0 et comment c- cela '
- 97 G : faire cela

- 98 F : fiIfi (OUI), et comment faire cela' voilà et comment faire cela'  
AOUAfi (NON) c'est pas une question 0 une question directe c'est pas  
c'est pas en les battant
- 99 G : en les battant
- 100 F : en les battant selon eux 0 selon les parents 0 les battre' et puis on  
pose la question 0 faut-il battre 00 faut-il battre faut-il battre les  
enfants pour les éduquer ' voilà ma question est posée m- mai=tenant  
on passe
- 101 G : au développement
- 102 F : développement 0 la thèse 0 voilà ah l'étape suivante est la plus  
difficile
- 103 G : donc on commence par un articulateur tout d'abord
- 104 F : tout d'abord fiIfi (OUI), la première non, fiIfi (OUI), tout d'abord/  
105 G : tout d'abord
- 106 F : attends attends on doit réviser l'introduction 0 euh ( relecture) de  
nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente ces temps-ci  
0 les personnes pensent que la force règle les problèmes les enfants nés  
dans une société où la violence d'où ( petit rire) les parents croient que  
pour rendre leurs enfants meilleurs et dans le droit chemin 0 il faut il  
faut bien sûr les les éduquer 0 et comment faire cela' c'est en les  
battant selon eu 0 faut-il battre les enfants pour les éduquer ' t'inquiètes  
pas on va trouver euh 0 tout d'abord 00 DOUKA (MAINTENANT)/
- 107 G :pensent qu'il ne faut jamais régler
- 108 F : non, 0 je pense que tout d'abord 0 tout d'abord on doit mettre les  
arguments 0 les arguments s selon les parents
- 109 G : selon les parents
- 110** F : ils pensent que que que et après on dit MOUCHE (NON PAS)  
qu'on pense 0 on commence d'abord par ce que pensent les parents en

les battant qu'est-ce qu'ils croient en les battant' 0 OUALLA ( JE LE JURE)

111 G : on l'a dit déjà dans l'introduction

112 F : ah donc on commence par nos arguments directs directement

113 G : directement

114 F: directement

115 G : on fait que que que nos arguments  
( silence)

116 F : tout d'abord tout d'abord

117 G : la force

118 F : les enfants

119 G : la force la force n'est pas le seul moyen pour éduquer nos enfants

120 F : c'est pour la fin THIR OUALLAH ( C'EST MIEUX JE LE JURE)

121 G : pour la fin on a des idées encore

122 F : mmm' (silence) tout d'abord on sait 000 tout d'abord on sait tous  
que les enfants sont venus au monde comme une 0 pa- page blanche

123 G : blanche

124 F : voilà, WELLA (OUBIEN) comme de l'argile si 0 on les forme bien  
0 MAÇLEBELICH KIFEH (J'IGNORE COMMENT) 0 EW KI NHAB  
NETFELSAF 0 bon 0 NGOULOU ( ON DIT) comme une page  
blanche ils sont inconscients 0 comme t=as dit 0 ils sont inconscients 0  
innocents donc euh ils- savent pas euh euh 0 différencier entre le le le

125 G : le bien et le mauvais

126 F : le bien et le mal euh le bon et le mauvais 00 euh 00 hEDI MLIHA'(  
ÇA C'EST BIEN)

127 G : mhm,

128 F : c'est bon 00 les enfants 00 sont venus au monde YAHI' ( N'EST-  
CE PAS ?) sont venus

129 G : mhm,

- 130 F : sont venus
- 131 G : au monde
- 132 F : comme une page
- 133 G : blanche
- 134 F : blanche WELLA ( OUBIEN) en tant qu'une page verte eh blanche
- 135 G : oui c'est pareil en tant qu'une page blanche
- 136 F : en tant qu'une page blanche 0 voilà
- 137 ( silence)
- 138 G : xxxxx ( inaudible)
- 139 F : inconscients
- 140 G : mhm,
- 141 F : incinsciants 00 inconscients 00 ils- savent pas 00 différencier
- 142 G : oui differencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais pour 0
- 143 F : différencier entre c= fIfh (OUI)0 entre c= qui est bon 00 et c= qui est
- 144 G : pour
- 145 F : pour accomplir des choses non'
- 146 G : oui, ( d'un air indécis)
- 147** F : tout s qui est 00 tout s qui est 000 ( relecture de l'introduction pour savoir enchaîner) tous les 0 tous les responsables de tout ça c'est les parents 00 c'est au parents de 00 fIfh (OUI),
- 148 G : de leur montrer
- 149 F : oui,
- 150 G : la bonne direction
- 151 F : point fINEYA (ICI) point tous les 0 tous les 0 responsables responsables tous les responsables qui 0 complément d'objet direct donc ça vient après donc qui tenu tenu ça colle ça = s'accorde pas même la grammaire LEZEM FIhA ( TOUJOURS PRESENTE) 00 tenu 0 tenu 000 s'accorde pas
- 152 G : s'accorde pas



- 153 F : s'accorde pas oui tenu responsable s'accorde pas tenu responsables  
0 les parents euh 00 doivent leur montrer
- 154 G : la bonne direction
- 155 F : voilà, doivent leur montrer la bonne direction
- 156 G : et le droit chemin
- 157** F : AW GOULNEËA (ON L'A DEJA DIT)
- 158 G : ( rire) c'est pareil
- 159 F : mhm, ( silence) comment cela ' 000 en ( silence) en leur donnant des exemples ' ( silence) en leur donnant des exemples 0 non, pa=c=que ANA (MOI) j'ai trouvé le deuxième argument 0 le deuxième argument c'est la communication règle tout 0 pa=c=que NĤALSOU MEN ĤEDI ( ON TERMINE DE ÇA) et on commence le deuxième argument 0 xxxxxx 0 la communication troisième argument ( silence) troisième argument
- 160 G : il y a un autre moyen pour éduquer les enfants 0 si les parents n'arrivent pas je pense qu'ils doivent les emmener chez 0 le psychologue quand même parce que son travail il sait comment 0 s'occuper 0 il sait comment /
- 161 F : c'est vrai,
- 162 G : les conduire 00 c'est son travail aussi bien sûr
- 163 F : attends 0 j= je dois trouver une réponse à cela 0 en en parlant 0 en leur donnant des exemples et /
- 164 G : en parlant surtout avec eux de
- 165 F : mhm, en parlant /
- 166 G : faut pas les laisser dans leurs soucis
- 167 F :mhm, 00 en donnant des exemples aussi
- 168 ( silence)
- 169 G : faut pas les laisser dans leurs problèmes
- 170 F : ne pas de ne pas ou bien ne pas directement 0 de ne pas les laisser' /

- 171 G : ne pas les laisser
- 172 F : AfA (NON) ne pas les laisser 0 ThIR ( C'EST MIEUX) 0 ne pas les laisser
- 173 G : dans leurs soucis
- 174 F : WELLA (OUBIEN) dans leurs coquilles
- 175 G : dans leurs coquilles oui
- 176 F : WELLA (OUBIEN) dans leurs boules
- 177 G : oui je préfère coquilles,
- 178 F : filfi (OUI) , et ne pas les laisser 0 coincés voilà
- 179 G : mhm, coincés 0 dans leurs 0 coquilles comme tu l'as dit
- 180 F : dans leurs coquilles
- 181 G : il faut leur apprendre
- 182 F : ah je préfère boule

G : à parler de leurs problèmes ( autorité de la fille et discordance dans le travail)

- 183 F : dans leurs boules et puis voilà
- 184 G : les enfants quand ils ont des problèmes 0 il =faut pas se taire il faut parler comme ça avec les parents
- 185** F : eh sinon ils euh 00 vont 00 ils sont refermés hAKDA (COMME ÇA)
- 186 G : oui ils sont renfermés, ils vont créer d'autres problèmes
- 187 F : il faut leur 00 apprendre p=tit à p=tit p=tit à p=tit 00 à dévoiler
- 188 G : dévoiler
- 189 F : dévoiler
- 190 G : leurs secrets
- 191 F : filfi (OUI) voilà, leurs secrets 00 même par exemple même même les bêtises même s'ils= commettent pas s'ils commettent/
- 192 G : des erreurs ou des bêtises

- 193 F : voilà
- 194 G: des fautes
- 195 F : s'ils 0 commettent des erreurs 0 des bêtises 0 ils ne ils n'auront pas peur mal malgré la punition qui va suivre 0 ah non des bêtises même s'ils commettent des erreurs et des bêtises 00 ils doivent en parler voilà 00 tout court 00 qu'ils doivent en parler 00 eh on a fini avec le premier argument'
- 196 G : mhm,
- 197** F: vous croyez' ( petit rire) je crois que c'est insuffisant 0 OUALLAH (JE LE JURE)
- (encore une fois la fille se conduit en leader schein. Elle fait semblant de faire partager la tâche avec son partenaire en demandant son avis )
- 198 G : si si suffisant
- 199 F : si ' d'accord, on passe au premier argument ouf tout d'abord 0
- 200 G : ensuite ou bien en outre en outre la communication 0 oui la communi- 0 la communication entre les personnes 000 selon les psychologues oui
- 201 F : WELLA (OUBIEN) selon les psychologues' WELLA selon les psychiatres' (petit rire)
- 202 G : non, on n'arrive pas à comprendre /
- 203 F : attends selon les 00 qui'
- 204 G: psychologues
- 205** F : psychologues voilà, 00 selon les psychologues euh xxxxxx meilleur 0 HABA NBEDEL ( JE VEUX CHANGER)
- 206 G : vient après les parents 00 c'est quand les parents n'arrivent pas à comprendre leurs enfants 0 ils les amener chez un psychologue
- 207 F : non, NfiADROU HNA ĞLA (ON PARLE DE) la communication
- 208 G :fiIf (OUI),

- 209 F : le psychologue ça vient après TESSEMA ( C'EST-A-DIRE) c'est le troisième argument
- 210 G : comment' la communication avec les parents' entre/
- 211 F : entre par exemple filfi (OUI) en outre la communication entre les personnes : se selon les psychologues selon les psychologues est le meilleur je veux changer 0 pa=c=que on a déjà écrit moyen meilleur moyen 0 WELLA (OUBIEN)'
- 212 G : la meilleur façon' 00 on peut dire
- 213 F : méthode
- 214 G : méthode
- 215 F : meilleur xxxx
- 216 G : donc on efface le psychologue 0 on le laisse pour après ( silence)
- 217 F : non, 0 non, 0 pa=c=que euh MEN fiOUMA DI YKOUNSIYIW ( QUI SONT CEUX QUI CONSEILLEN ?) la communication' c'est les psychologues
- 218 G :mhm,
- 219 F : KATBALI on laisse s : ça ça on le laisse
- 220 G :le psychologue 00 il te pousse à parler avec lui
- 221 F : ah c'est ça 00 oui,
- 222 G : si tu n'as pas pas quelqu'un avec qui parler tu vas chez le psychologue
- 223 F : psychologue
- 224 G : tu parles de tes soucis de tes problèmes et avec lui tu peux t'en sortir
- 225 F : mhm 0 ( relecture en outre la communication entre les personnes) 000 ça réchauffe le cœur 0 MLIHA ' ( C'EST BIEN ?) (silence) ça réchauffe
- 226 G : ça soulage

- 227 F : oui ESSENA (ATTENDS) 0 adoucie l'âme
- 228 G :mhm,
- 229 F : et ça soulage c'est pour ça il est conseillé MLIHA ' ( C'EST BIEN ?)
- 230 G : mhm, c'est bien
- 231 F : c'est pour ça il est conseillé de pour les parents de communiquer ouvertement avec/
- 232 G : avec leurs enfants
- 233 F : ils ne doivent pas/
- 234 G : utiliser la force/
- 235 F : attends 00 ils ne doivent pas crier 0 non ils ne doivent pas ah/
- 236 G : frapper
- 237 F : hîh (OUI) frapper 0 utiliser0
- 238 G : la force 0 envers 0 leurs enfants
- 239 F : AhA (non) pas nécessairement ils ne doivent pas 0 ils ne doivent ni frapper ils ne doivent ni frapper ni le
- 240 G : non par contre ils doivent
- 241 F :non non non, ni frapper ni utiliser le le le hEDEK (CELUI-LA) le vieux lexique
- 242 G : ils peuvent faire des punitions 0 ils peuvent les punir donc
- 243 F : mais les enfants ils peuvent devenir violents 00 à cause de la violence s : subie pendant leur enfance c'est lexique MAḤRAFTCH KICH NKOULOuhA FhEMT'(JE N'AI PAS SU COMMENT LE DIRE TU AS COMPRIS ?) ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage/
- 244 G : vulgaire
- 245 F : voilà voilà, ni utiliser 0 le langage 0 vulgaire et blessant
- 246 G : et par contre il faut leur faire peur parfois
- 247 F : mhm, et blessant envers eux 000 le le leur faire peur

- 248 G : par contre par contre il faut /
- 249 F : non, leur faire peur oh non, point leur faire peur faire peur est 000  
est faisable est faisable MLIHA' (C'EST BIEN ?) est faisable
- 250 G : est faisable'
- 251 F : est faisable 000 comme par exemple 00 les priver
- 252 G : Les punir
- 253 F : les punir HIH
- 254 G : les priver des jouets
- 255 F : les pr- les priver des sorties
- 256 G : de sortir dehors 0 avec leurs amis
- 257 F : non des sorties ou bien des jouets
- 258 G : des sorties
- 259 F : des sorties 00 des jouets etc voilà
- 260 G : les enfermer des fois 00 seuls ( petit rire)
- 261 F : les enfermer dans la chambre
- 262 G : oui, dans la chambre
- 263 F : HIH, des fois on on enferme un enfant dans l'obscurité
- 264 G : non, 0 pas dans l'obscurité
- 265 F : j'ai j'ai j'ai déjà vu un film comme ça 00 on on enferme un enfant  
dans un loggia ou ché pas/
- 266 G : il faut pas qu'il soit trop p=tit pour l'enfermer
- 267 F : voilà , 0 on l'enferme puis ça ça cause des troubles psy- des troubles  
0 psychologiques
- 268 G : on va l'enfermer dans la lumière pas dans l'obscurité
- 269 F : non / tout simplement on l'enferme dans sa chambre
- 270 G : dans sa chambre oui,
- 271 F : ( elle continue à écrire) des jouets ou 0 on l'enferme 00 jusqu'à ce  
qu'il se calme' jusqu'à ce qu'il se calme

- 272 G : jusqu'à ce qu'il se calme 0 pour qu'il comprend 0 les erreurs qu'il a fait
- 273 F : pour comprendre par exemple 0 la gra- la gravité de ses non pas la gravité pour comprendre
- 274 G : pour comprendre qu'il a fait quelque chose de mauvais
- 275 F : voilà, 00 jusque 00 non, pour qu'il apprenne à bien raisonner
- 276 G : oui,
- 277 F : ça va 000 à bien raisonner 000 donc on relie euh c'est pour ça il est conseillé non en outre la communication entre les personnes ça réchauffe les cœurs adoucie l'âme et ça soulage c'est pour ça il est conseillé pour les parents de communiquer ouvertement avec leurs enfants ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage vulgaire et blessant envers eux leur faire peur 00 euh leur faire'
- 278 G : peur
- 279 F : HIH, peur
- 280 G : les priver de sortir
- 281 F : est faisable par exemple les punir les priver des sorties des jouets HIH on les ferme dans sa chambre jusqu'à ce qu'ils se calment se calment pour qu'ils apprennent apprennent à bien raisonner eh le deuxième argument qu'on a fini'
- 282 G : on passe au troisième
- 283 F : euh ouf le troisième 0 tout d'abord 00 en outre 0 on peut pas dire finalement parce qu'on a pas terminé finalement 00 finalement on l'utilise dans la conclusion euh 000 MATAÇRAFHOUMCH KEYEN WHAYED' (TU NE LES CONNAIS PAS ? IL Y A CERTAINS)
- 284 G : si 00 on peut utiliser
- 285 F : quant à une autre méthode' qui est connue'
- 286 G : on n'a pas parlé du psychologue

- 287 F : HIH quant à une autre méthode qui est mondialement non non non pas trop exagérer qui est très fréquente 00 emmener un enfant chez un psychologue
- 288 G : oui,
- 289 F : quant avec t,
- 290 G : oui quant avec t,
- 291 F : seulement seulement pourtant ANA (MOI)Nje connaissais fiEDOU (CES) les prépositions relatives ah non non fiADOUK AM (CEUX-LA SONT) qui oh là là
- 292 G : c'est la grammaire
- 293 F : pas la grammaire c'est l'écrit TAÇ (DE) la cohérence 00 euh conjonctions de coordination DfiOUMA' (C'EST ÇA) conjonctions de coordination ‘
- 294 G : peut être
- 295 F :eh voilà quant quant à une méthode 00 on a utilisé fréquente/
- 296 G : une autre méthode bien bien utile
- 297 F : non je voulais dire qu'elle qu'elle est très connue et très pra- très pratique voilà une méthode pratique qui consiste à
- 298 G : emmener
- 299 F : voilà
- 300 G : ses enfants
- 301 F :les enfants chez un psychologue
- 302 G : lui il a les bons moyens 00 et la bonne méthode
- 303 F : non non, après NKOULOU (ON DIRA)à part les psychologues et NfiADROU ÇLA (ON PARLE DES) les psychologues c'est les parents qui se chargent DfiOUMA (CE SONT EUX)le meilleur/
- 304 G :si les parents n'arrivent pas
- 305 F : mhm, si les parents /
- 306 G : n'arrivent pas/



- 307 F : échouent 0 les parents
- 308 G : échouent dans l'éducation
- 309 F : dans l'éducation de leurs enfants l'éducation de leurs enfants le psychologue peut faire ce travail le psy co0 lo 0 gue peut faire
- 310 G : ce travail à leur place
- 311 F :non, 0 peut faire ce travail mais il pourra jamais les éduquer filfi
- 312 G : oui, parce qu'il ne passe pas beaucoup de temps avec eux
- 313 F : filfi, il pourra jamais les éduquer son son travail consiste /
- 314 G : il peut quand même soigner quelques petits problèmes
- 315 F : oui 0 alors 0 son travail
- 316 G :son travail c'est de parler avec les gens
- 317 F :oui il peut soigner 0 les maux 0 mentaux d'un enfant eh
- 318 G : ou bien d'un adulte tout le monde peut aller chez le psychologue
- 319 F : mhm, le pousser le pousser 0 le pousser à vider 0 les boules 0 qu'un enfant peut ressentir 0 MLIHA'( C'EST BIEN ?)
- 320 G :mhm MLIHA,
- 321 F : ou bien le poids qu'il ressent sur sa poitrine
- 322 F : voilà , 0 eh eh le poids 0 comment dire un verbe le poids qui YTAqAL KTEF(PESE LOURD) 000 vider les boules
- 323 G : qui le serre
- 324 F : le poids le poids le poids réduit 0 non 00 je crois que cette phrase est suffisante 00 le pousser à vider les boules qu'un enfant pourra ressentir enlever 00 le fardeau ( silence)
- 325 G : et le mettre à l'aise
- 326 F : enlever le fardeau ah et le poids pesé 000 sur l'enfant et le mettre à l'aise comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et et l'aide à /
- 327 G : à combattre
- 328 F : et l'aide à 00 MACHI ( ET NON)combattre

- 329 G : à franchir ses à franchir
- 330 F : ce cas 00 ce cas difficile
- 331 G : c'est quoi un cas'
- 332 F : Ah'
- 333 G : c'est quoi un cas'
- 334 F : ah l'obstacle l'obstacle voilà dans sa vie dans sa vie puisque c'est une experience
- 335 G : professionnelle
- 336 F : non non non, puisque fiADA (ÇA)le cas fiADA TESSEMA KEMEL  
 fiACHNAH ( ON A TOUS VECU CE CAS-LA) comment le dire' 00  
 puisque ce cas peut 00 les enfants puisque les enfants passent passent  
 toujours
- 337 G : sont toujours passés
- 338 F : fiIfi (OUI), parce que tout le monde
- 339 G : est passé
- 340 F : par cela
- 341 G : par ce genre
- 342 F : fiIfi par cela mais euh j'ai toujours mais j'ai déjà dit mais peut  
 importe personne ne pourra non personne ne ne pourra
- 343 G : tu veux en finir où avec' /
- 344 F : euh personne ne peut ne peut aider l'enfant à part ah le père ou la  
 mère ni psychologue ni ami
- 345 G :Personne ne pourra comprendre son unique cas
- 346 F : voilà,
- 347 G : voilà,
- 348 F : personne ne pourra
- 349 G : comprendre l'enfant que ses propres parents
- 350 F : mhm, fiJBATNI ( M'A PLU) la phrase comprendre mieux qu'un  
 père attentionné et une mère douce voilà ni le psychologue

- 351 G : ni personne d'autre
- 352 F : ni l'enseignante ni personne d'autre ni personne autre ni personne d'autre
- 353 G : personne d'autre
- 354 F : c'est pour cela
- 355 G : c'est la conclusion'
- 356 F : mai=t=nant c'est à nous de conseiller les parents ce qu'il faut faire
- 357 G : c'est pour cela on conseille aux parents de ne jamais tomber dans cette erreur
- 358 F : mhm on conseille 0 fiñ, 0 on conseille aux parents 0 de ne jamais
- 359 G : tomber dans l'erreur de frapper 0 leurs enfants
- 360 F : commettre de ne jamais commettre
- 361 G : l'erreur
- 362 F : d'abattre leurs enfants 00 voilà 0 d'abattre leurs enfants 0 une fois perdus 0 fiEDI (CELLE-LA) une fois perdus TESSEMA (C'EST-A-DIRE) c'est bon 0 une fois une fois qu'ils perdent leurs enfants mais je = veux pas dire une fois qu'ils perdent
- 363 G : pour ne pas perdre leurs enfants tu veux dire'
- 364 F : HABA TESSEMA (JE VEUX C'EST-A-DIRE)
- 365 G : puis les enfants ils vont plus respecter leurs parents quand ils grandissent
- 366 F : non fiñ fiEDI NKOULfiA MAIS HABIT NKOUL ( OUI JE VAIS DIRE CELA MAIS JE VOUDRAI DIRE) une fois perdus 0 une fois qu'ils perdent leurs enfants 0 ils le regretteront
- 367 G : mhm,
- 368 F : une fois perdus c'est les enfants ils le regretteront
- 369 G : ils ne peuvent pas revenir en arrière

- 370 F : HHH, ils pourront jamais revenir en arrière 0 à cause de leur mauvais traitement 0 les enfants risquent de devenir les enfants risquent de devenir violents de manquer de respect aux parents
- 371 G : de leur cause des problèmes
- 372 F : oui , 0 à leurs parents 00 de devenir 00 filh (OUI) 00 de manquer de respect à leurs parents 00 et grandir dans la haine KIFECH (COMMENT ?) grandir dans la haine' c'est xxxxx et suivre le 0 mauvais chemin YAHI'(N'EST-CE PAS ?)
- 373 G : filh (OUI),
- 374 F : suivre le mauvais chemin 0 voilà enfin maintenant la conclusion 0 maintenant tu utilises la phrase TAÇ GBIL LI GOULTĥA ( CELLE QUE TU AS DIT TOUT A L'HEURE) la violence engendre la violence HEDIK HIA la conclusion c'est la conclusion enfin le mot ah comment dire' 0 le mot est devenu une arme plus redoutable que la violence TESSEMA( C'EST-A-DIRE) on peut calmer les choses grâce juste avec un p=tit mot mais MAĤLABALICH KICH NCHEKELĥA'(J'IGNORE COMMENT LA CONSTRUIRE) enfin le mot je commence directement par le mot ‘
- 375 G : la communication ou bien le mot
- 376 F : le mot 00 est un arme on dit un arme et pas une arme
- 377 G : un arme filh (OUI),
- 378 F : le mot est un arme plus redoutable
- 379 G : on dit une arme quand même
- 380 F : c'est vrai est une arme voilà est une arme plus redoutable que la violence
- 381 G : Que la violence
- 382 F : elle peut 0 que la violence 0 c'est pour cela 0 ta phrase ta phrase la violence engendre la violence
- 383 G : oui,

- 384 F : KIFCH NKOULOUñA'(COMMENT LE DIRE ?) 0 le mot est arme plus redoutable que la violence 0 cette dernière non /
- 385 G : non, ça ne convient pas à c= que j' ai dit tout à l'heure
- 386 F : einh ‘
- 387 G : parce que j'ai dit qu'on= a jamais soigné ou bien qu'on a jamais réglé la violence par la violence ça ne convient pas
- 388 F : alors 0 où on doit mettre cette phrase' ça convient
- 389 G : il ne faut jamais régler la violence par la violence
- 390 F : ñEDIK MLIHA ñIñ (CELLE-LA EST BONNE OUI) engendre la violence en ñin le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu AWAFI LEZEM NEKTEB la phrase DIALEK (NON JE DOIS ECRIRE TA PHRASE) c'est connu 0 que la violence engendre la violence
- 391 G : n'engendre que la violence
- 392 F : engendre
- 393 G : engendre ou bien n'engendre 0 n'engendre n apostrophe
- 394 F : ñIñ, que la violence que la violence 00 le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu que la violence n'engendre que la violence donc 000 c'est aux gens plus particulièrement les parents d'y penser 0 et de 0 d'y penser et de YRABIW AL AJIAL ( ILS EDUQUENT LES G2N2RATIONS) d'y penser et ( silence) et d'éduquer (silence) les enfants pour une société meilleure voilà,
- 395 G : pour former une bonne société
- 396 F : mhm, kif kif 0 pour une société meilleure ( silence) terminus
- 397 G : on va relire
- 398 F : MLIHA' (C'EST BIEN)
- 399 G : on va relire et peut être qu'on va changer
- 400 F : de nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente 0 ces temps-ci les gens pensent que la force règle les problèmes 0 HIIH, les

enfants nés dans une société où la violence 000 où la violence voilà ah je suis bête où la violence règne règne voilà règne les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs 0 et dans le droit chemin il faut bien sûr les éduquer 0 et comment faire cela' c'est en les battant selon eux bon il n'y a rien à changer dans l'introduction faut-il battre les enfants pour les éduquer' tout d'abord les enfants sont venus au monde comme une page blanche inconscients innocents ils ne savent pas différencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais euh tenus responsables 0 les parents doivent euh doivent ( silence) ah leur montrer voilà la bonne direction comment cela ' en parlant en donnant des exemples ne pas les laisser coincés dans leur boue et il faut leur apprendre et il faut leur apprendre petit à p=tit à dévoiler leurs secrets même s'ils commettent des erreurs 0 des bêtises 0 ils doivent en parler en outre la communication entre les personnes ça réchauffe les cœurs adoucie l'âme et ça soulage c'est pour cela il est conseillé pour les parents de communiquer ouvertement avec leurs enfants 0 ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage vulgaire et blessant envers eux leur faire peur xxxx comme par exemple les punir 0 les priver des sorties des jouets etc on les ferme on leur ferme on les ferme dans leurs chambres jusqu'à c= qu'ils se calment pour qu'ils apprennent à bien raisonner 0 quant à une méthode pratique qui consiste à emmener les enfants chez un psychologue point si les parents échouent en l'éducation de leurs enfants le psychologue peut faire ce travail non c'est pas le travail d'un psychologue HEDI MAÇAJBATNICH ( ÇA NE ME PLAÎT PAS) (rire) les psychologues ils poussent

401 G : si il peut

402 F : il peut éduquer un enfant'

403 G : c'est pas son travail mais il peut le soigner

- 404 F : ce travail l'éducation ESSENA(ATTENDS) les parents échouent 00  
ah attends quant à une méthode pratique qui consiste à emmener les  
enfants chez un psychologue si les parents échouent dans l'éducation de  
leurs enfants c'est là que les psychologues entrent en scène fĒDI  
MLIHA' (CELLE-CI EST BONNE ?) c'est là que ah NBEDLOU (ON  
CHANGE) entrent en scène c'est là que les psychologues
- 405 G : interviennent
- 406 F : voilà voilà, fĒDI MLIHA euh les enfants (silence) interviennent  
parce qu'ils ne pourront jamais faire le travail des parents jamais 000 ils  
peuvent ah ils peuvent les psychologues donc il faut tout changer du  
singulier au pluriel fĒDI EY SAfĒLA ( C'EST FACILE) ils peuvent  
soigner les maux mentaux d'un enfant les pousser à vider les boules  
qu'un enfant peut ressentir enlever le fardeau ou le poids pesé sur  
l'enfant et les mettre à l'aise comme ça le psychologue comprene  
mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à franchir ce cas difficile dans sa  
vie puisque tout le monde est passé par cela euh peu importe personne  
ne pourra mieux comprendre l'enfant mieux qu'un père attentionné ni  
une mère douce 0 ni le psychologue ni l'enseignante ni personne  
d'autre c'est pour cela on conseille aux parents de ne jamais commettre  
l'erreur d'abattre leurs enfants une fois perdus ils le regretteront ils  
pourront jamais revenir en arrière 0 à cause de leur mauvais traitement  
les enfants risquent de devenir violents de manquer respect à leurs  
parents et suivre le mauvais chemin 0 en fin le mot est une arme plus  
redoutable que la violence c'est connu 000 c'est connu que la violence  
n'engendre que la violence donc c'est aux gens plus particulièrement  
aux parents d'y penser et éduquer leurs enfants pour une société  
meilleure
- 407 G : c'est bien je pense

- 408 F : c'est bien c'est court attends on écrit 0 on sait jamais s'il y a des fautes donc tu me dictes
- 409 G : (dicte) de nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente 0 ces temps-ci les gens pensent que la force règle les problèmes 0 les enfants nés dans une société où la violence règne les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs 0 et dans le droit chemin il faut bien sûr les éduquer 0 et comment faire cela' c'est en les battant selon eux faut-il battre les enfants pour les éduquer' tout d'abord les enfants sont venus au monde comme une page blanche inconscients innocents ils ne savent pas différencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais tenus responsables 0 les parents doivent leur montrer la bonne direction comment cela' en parlant en donnant des exemples ne pas les laisser coincés dans leur boule et il faut leur apprendre et il faut leur apprendre petit à petit à dévoiler leurs secrets même s'ils commettent des erreurs 0 des bêtises 0 ils doivent en parler en outre la communication la communication
- 410 F : mhm, ça c'est le premier argument ' j=aurais pas dû écrire comme ça normalement le deuxième argument ça commence
- 411 G : ensuite'
- 412 F : YAKHA'
- 413 G : oui,
- 414 F : le deuxième argument chaque paragraphe un argument j'ai fait une erreur je vais effacer 00 ça c'est le deuxième argument 00 voilà en outre
- 415 G : la communication entre les personnes ça réchauffe les cœurs adoucie l'âme et ça soulage c'est pour cela il est conseillé pour les parents de communiquer ouvertement avec leurs enfants 0 ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage vulgaire et blessant 00 envers eux



- 416 F : le langage u a ou bien directement a ‘ NSIT (J’AI OUBLIE)
- 417 G : le langage u a
- 418 F : voilà HIH,
- 419 G : le langage vulgaire et blessant 00 envers eux
- 420 F : et blessant envers eux
- 421 G : leur faire peur est faisable ou bien acceptable’
- 422 F : mhm est faisable / YAḪI’ (N4EST-CE PAS?)
- 423 G : KIMA THABI (COMME TU VEUX) comme par exemple les  
punir 0 les priver de sortir
- 424 F : des sorties
- 425 G : des sorties oui 0 des jouets
- 426 F : les priver 0 des sorties
- 427 G : et des jouets
- 428 F : attends 0 et des jouets
- 429 G : etc 0 ou bien les fermer dans leurs chambres jusqu’à
- 430 F : je dois attendre 0 les enfermer
- 431 G : les enfermer fiḪ, 000 dans leurs chambres jusqu’à c= qu’ils se  
calment pour qu’ils apprennent à bien raisonner
- 432 F : euh fiḪ,
- 433 G : quant à une autre méthode
- 434 F : c’est le troisième’ fiEDI (CELLE-CI) c’est le troisième argument
- 435 G : quant à une autre méthode ou bien une méthode pratique qui
- 436 F : oui une méthode plus pratique
- 437 G : mhm, qui consiste à emmener les enfants/
- 438 F : qui consiste non qui pousse à emmener l’enfant
- 439 G : chez un psychologue 0 si les parents échouent dans l’éducation de  
leurs enfants
- 440 F : dans l’éducation l’éducation avec c’
- 441 G : oui avec c

- 442 F : DORK NKORIJiŋA ( JE VAIS LA CORRIGER)l'éducation de leurs enfants
- 443 G : l'éducation de leurs enfants 00 là on est obligé 00 sinon de répéter psychologue
- 444 F : fiŋi,
- 445 G : c'est là que le psychologue intervient
- 446 F : fiŋi on a déjà corrigé DECH BIK'(QU'EST-CE QUI T'ARRIVE ?)
- 447 G : c'est là que le psychologue intervient 0 il peut soigner les maux mentaux
- 448 F : HIIH c'est 00 pluriel oh masculin plutôt singulier' il peut soigner directement' fiŋi ana j'ai écrit le
- 449 G : singulier
- 450 F : c'est là que psychologue intervient
- 451 G : il peut soigner les maux mentaux d'un enfant
- 452 F : fiŋi,
- 453 G : et le pousser à vider les boules qu'un enfant peut ressentir qu'il peut ressentir
- 454 F : fiŋi, qu'un enfant peut ressentir
- 455 G : mais un enfant un enfant ça fait deux fois qu'il peut ressentir
- 456 F : oui qu'il peut ressentir directement
- 457 G : oui directement enlever le fardeau ou le poids pesé sur l'enfant ou bien sur lui pour ne pas répéter l'enfant
- 458 F :cette fois-ci on écrit l'enfant
- 459 G : pour le mettre 00 à l'aise 0 comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à franchir ce cas difficile dans sa vie puisque tout le monde est passé par là
- 460 F : est déjà passé par là
- 461 G : mhm, passé par cela peu importe personne ne pourra mieux comprendre l'enfant mieux qu'un père attentionné ni une mère douce 0

ni le psychologue ni l'enseignante ni personne d'autre c'est pour cela on conseille aux parents de ne jamais commettre l'erreur d'abattre leurs enfants une fois perdus ils le regretteront ils pourront jamais revenir en arrière 0 à cause de leur mauvais traitement les enfants risquent de devenir violents de manquer respect à leurs parents et suivre le mauvais chemin 0 en fin le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu 0 c'est connu que la violence n'engendre que la violence donc c'est aux gens plus particulièrement aux parents d'y penser et éduquer leurs enfants pour une société meilleure

462 F : éducation ouf pas la peine le titre

463 G : oui pas la peine

464 F : j'ai pas commis des fautes normalement j'ai pas commis des fautes ( silence) ça va elle est lisible

465 G : donc on va relire

466 F : (relie) de nos jours la violence est devenue de plus en plus fréquente 0 ces temps-ci les gens pensent que la force règle les problèmes 0 les enfants nés dans une société où la violence règne les parents croient que pour rendre leurs enfants meilleurs 0 et dans le droit chemin il faut bien sûr les éduquer 0 et comment faire cela' c'est en les battant selon eux faut-il battre les enfants pour les éduquer' tout d'abord les enfants sont venus au monde comme une page blanche inconscients innocents ils ne savent pas différencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais tenus responsables 0 les parents doivent leur montrer la bonne direction comment cela ' en parlant en donnant des exemples ne pas les laisser coincés dans leur boule et il faut leur apprendre e petit à p=tit à dévoiler leurs secrets même s'ils commettent des erreurs 0 des bêtises 0 ils doivent en parler en outre la communication entre les personnes ça réchauffe les cœurs adoucie l'âme et ça soulage c'est pour cela il est conseillé pour les parents de communiquer ouvertement avec leurs

enfants 0 ils ne doivent ni frapper ni utiliser le langage vulgaire et blessant 00 envers eux leur faire peur est faisable comme par exemple les punir 0 les priver des sorties et des jouets ou bien les enfermer dans leurs chambres jusqu'à s qu'ils se calment pour qu'ils apprennent à bien raisonner quant à une autre méthode plus pratique qui pousse à emmener l'enfant un psychologue 0 si les parents échouent dans l'éducation de leurs enfants c'est là que le psychologue intervient il peut soigner les maux mentaux et le pousser à vider les boules qu'il peut ressentir enlever le fardeau ou le poids pesé sur l'enfant pour le mettre à l'aise 0 comme ça le psychologue/

467 G : je ne pense pas qu'il y a un s ici

468 F : où ‘

469 G : le poids le poids

470 F : le fardeau et le poids FI ZOUJ (LES DEUX)

471 G : le poids ou les poids’

472 F : je parle du fardeau et du poids pesés les deux

473 G : ah mhm,

474 F : ( continue la relecture) comme ça le psychologue comprend mieux ce qui tracasse l'enfant et l'aide à franchir ce cas difficile dans sa vie puisque tout le monde est déjà passé par cela peu importe personne ne pourra mieux comprendre l'enfant mieux qu'un père attentionné ni une mère douce 0 ni le psychologue ni l'enseignante ni personne d'autre c'est pour cela on conseille aux parents de ne jamais commettre l'erreur d'abattre leurs enfants une fois perdus ils le regretteront ils pourront jamais revenir en arrière 0 à cause de leur mauvais traitement les enfants risquent de devenir violents de manquer respect à leurs parents et suivre le mauvais chemin 0 en fin le mot est une arme plus redoutable que la violence c'est connu 0 c'est connu que la violence n'engendre que la violence donc c'est aux gens plus particulièrement

aux parents d'y penser et éduquer leurs enfants pour une société  
meilleure 00 ouf ah je vais pas toucher KEDECH HKEMNA  
FifA'(ON A PRIS COMBIEN DE TEMPS ?)

475 G : WEHD ESSAÇA (ENVIRON UNE HEURE)

476 F : Af BEBA ( C'EST FATIGANT)

## 1.2- Texte final

De nos jours, la violence est devenue de plus en plus fréquente. Ces temps-ci, les personnes pensent que la force règle les problèmes. Les enfants, nés dans une société où la violence règne. Les parents croient que pour rendre leur enfants meilleurs et dans le droit chemin, il faut bien sûr les éduquer, et comment faire cela ? c'est en les battants, selon eux.

Faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

Tout d'abord, les enfants sont venus au monde en tant que page blanche, inconscients, innocents, ils savent pas différencier entre ce qui est bon et ce qui est mauvais. Tenir responsable, les parents doivent leur montrer la bonne direction, comment cela ?

En parlant, en donnant des exemples, ne pas les laisser coincés dans leur bulle, il faut bien apprendre, petit à petit, à dévoiler leurs secrets, même s'ils commettent des erreurs, des bêtises, ils doivent en parler.

En outre, la communication entre les personnes réchauffe le cœur, adoucit l'âme et soulage. C'est pour cela, il est conseillé pour les parents de communiquer ouvertement avec leurs enfants. Ils ne doivent ni frapper, ni utiliser le langage vulgaire et blesser envers eux. Leur faire peur est faisable, comme par exemple les punir, les priver des sorties, des jouets...etc,



ou bien les enfermer dans leur chambre jusqu'à ce qu'ils se calment pour qu'ils apprennent à bien raisonner.

Quant à une méthode plus pratique, qui consiste à emmener l'enfant chez un psychologue. Si les parents échouent dans l'éducation de leurs enfants, c'est là que le psychologue intervient. Il peut soigner les maux d'un enfant, le pousser à vider la boule qu'il peut ressentir, enlever le fardeau ou le poids pesés sur l'enfant et le mettre à l'aise. Comme ça, le psychologue <sup>comprend</sup> mieux ce que traverse l'enfant et l'aide à franchir ce cap difficile dans la vie, puisque tout le monde est déjà passé par là. Peu importe, personne ne pourra mieux comprendre l'enfant mieux qu'un père attentif et une mère douce, ni le psychologue, ni l'enseignant, ni personne d'autre.

C'est pour cela, on conseille de ne jamais commettre l'erreur d'abattre l'enfant. Une fois perdu, ils le regretteront, ils ne pourront jamais revenir en arrière. À cause de leur mauvais traitement, les enfants risquent de devenir violents, de manquer respect à leurs parents et suivre le mauvais chemin.

Enfin, le mot est une arme plus redoutable que la violence. C'est connu que la violence n'engendre que la violence. Donc c'est aux gens, plus particulièrement les parents d'y penser et d'éduquer leurs enfants pour une société meilleure.

## 2- Rédaction conversationnelle n°2

### 2.1- Transcription de l'enregistrement

1F1 : Faut –il battre les enfants pour les éduquer ‘ les euh les enfants sont vraiment petits ils connaissent rien ils connaissent rien alors il ya des gens qui pensent qu’il faut battre ses enfants parce que eux quand ils fait des erreurs et tout euh ils pensent que c’est une solution pour ne pas refaire les même bêtises et tout par contre euh d’autres personnes pensent que non il-faut pas les battre

(Silence)

2F2 : (×××××)

3F1 : On peut les écrire au début après on va parler BEL hADRA MATJICH MqATÇA  
(POUR QUE LA PAROLE NE SOIT PAS DISCONTINUE) (F1 fait une proposition à l’enseignante)

4 Prof : Non, il faut travailler en collaboration d’une façon ordinaire normale vous faites d’abord un plan vous traduisez les idées en mots et vous révisez

5F1 : oui ok

6F2 : (×××××) (rire)

7F2 : Faut –il battre les enfants pour euh les éduquer ‘

8F1 : Faut –il battre les enfants pour les éduquer ‘

9F2 : Les enfants sont petits et- connaissent rien

10F1 : Connaissent rien euh se sont des p=tits anges euh il ne faut pas euh vraiment battre les battre mais il ya des gens qui pensent que euh il faut battre ses enfants quand elle fait des bêtises euh euh des gestes ou des manières euh qui sont pas à sa place

11F2 : ×××× (rire)

12F1 : Faut –il battre les enfants pour les éduquer ‘



- 13F2 : Les en- les enfants sont p=tits et – connaissent rien
- 14F1 : Connaissent rien euh ce sont des 0 p=tits anges euh il ne faut pas euh vraiment battre les battre mais = ya des gens qui pensent que il ya des gens qui pensent euh il faut battre ses enfants quand elle fait des bêtises euh euh des gestes ou des manières euh qui sont pas à sa place  
( Silence)
- 14F2 : (××××)
- 15F1 : Par contre par contre euh il ya des autres qui pensent que il faut parler avec eux euh avec une douceur avec une douceur euh il faut les retirer avec douceur pour euh pour faire euh mieux 0 pour faire mieux les comprendre que cette chose
- 16F2 : ××××
- 17F1 : Que cette chose n'est pas vraiment bien ou c'est une mal euh 00 KICH YKOULOU MAMLIHECHE ' (COMMENT DIRE QUELQUE CHOSE DE MAUVAIS)' euh  
(Silence)
- 18F2 : (××××) ( rire)
- 19F1 : Par contre ( silence) LAZEM h̄EDIK TAÇ LA THESE NZIDOU ALIh̄A ALECH ' ( IL FAUT DEVEOPPER ENCORE LA THESE POURQUOI) ' pourquoi ils battre ses enfants '
- 20F2 : Eh hein
- 21F1 : KOULNA (ON A DIT) parce que YDIROU (ILS FONT) des des bêtises
- 22F2 : hein  
(Silence)
- 23F1 : euh  
(Silence)
- 24F2 : euh  
(Silence)

- 25F1 : Par contre  
(Silence)
- 26F2 : (××××)
- 27F1 : Par exemple aussi on dit qu'on – fait pas ça euh ça c'est pas bien 0 il faut ils pensent qu'il faut les é d u q u er 00 par 00 par 00 par 00 par 00 une 000 par par on va écrire au début
- 28F2 : Ils pensent que ils pensent que les enfants euh 000 pour les doit comprendre 00 il faut
- 29F1 : Il faut par exemple les frapper
- 30F2: Les frapper oui  
(Silence)
- 31F2 : Ils font des bêtises 000 des gestes des gestes 00 et des gestes mauvaises  
(Silence)
- 32F1 : Des paroles des paroles 000 impolies 000 ou ou ou quand quand quand quand parle parlant impoliment par contre il ya des gens il ya des gens qui pensent
- 33F2 : - ya des gens
- 34F1 : Il y a des gens qui pensent qu'il ne faut pas frapper les enfants et de leur faire comprendre avec une façon avec une douceur  
(Silence)
- 35F1 : Et de leur faire comprendre des choses euh et des euh et leur faire comprendre des choses euh par une façon vraiment par une façon 000 gentille 000 et doucement par une façon gentille et doucement euh euh 000 aussi ils pensent que le fait de frapper 000 euh peut être il est des fois la façon de frapper CH&OL YDAROU KICH NKOULOU ' ( C'EST-A-DIRE QUIL LE NUIT COMMENT LE DIRE ?)
- 36F2 : Ils pensent que le fait de frapper  
(Silence)

37F1 : Ils pensent 000 que le fait de frapper peut être peut être les les nuire ou par exemple ou 000 les nuire et et et aussi – des méfaits ou des résultats euh néfastes sur quoi ‘ 0 sur la santé

38F2 : Personnellement 000 Personnellement

39F1 : Je pense que

40F2 : Je pense qu’il faut qu’il ne faut pas

Je pense

41F1 : Je pense que

42F2 : (××××)

43F1 : C’est une pas une façon une façon d’éduquer

44F2 : D’éduquer

45F1 : Les enfants

46F2 : Les enfants

47F1 : Les enfants euh ( silence) WECH NZIDOU NKOULOU M&Agrave;AHA ‘ ( QUE PEUT ON LUI RAJOUTER ?) ( silence) parce que euh il devient parce que il de vient euh

( Silence)

48F1 : Parce qu’il devient YATAAKLAM (IL VA SE FAMILIARISER)

49F2 : (××××)

50F1 : KEMEL&grave;A (TU L’AS TERMINE)

51F2 : parce qu’il doit 000 ( rire) madame comment dire YWALEF YATAAKLAM M&grave;A EDARF &grave;ADEK ‘ (S’HABITUER A LA PUNITION CORPORELLE) ‘

52prof : Se familiariser corporelle s’habituer à la punition

53F2 : Se familier avec le temps parce qu’avec le temps

54F1 : Avec le temps

55F2 : Se familier avec le temps

56F1 : Il doit se familier

57F2 : Il doit se familier

58F1 : Avec cette façon et peut être 000 il va plus répondre être peur et répondre  
000 non (relecture) se familiariser avec cette façon il va plus répondre être  
peur

(Silence)

59F1 : DECHOUA NZIDOU ‘ (QU’EST-CE QU’ON RAJOUTE) ‘ se familiariser avec  
cette façon et peut être il va plus eut répondre il va plus être peur et  
répondre à ce que KIFECH NKOULOU YWELI MAYḐAFCH ‘ (COMMENT  
DIRE ILNEVA PLUS AVOIR PEUR ?)

(Silence)

60F2 : ESSENA TCHOUF (ATTENDS)

61F1 : je va plus répondre 00 peut être 00 au début on peut dire que les enfants  
sont des p=tu des p=tits

62F2 : (××××) YAḐI GUELTEḐA ETNAKCHOU FIḥ DEBḥA ḥALET (ELLE NOUS A  
DIT DE LE DISCUTER MEME SI CE N’EST PAS CORRECT)

(Silence)

(rire)

63F1 : NEBDEW (ON COMMENCE)

64F2 : On commence

65F1 : MEN (DU) début on a dit euh 0 la problématique euh la problématique  
c’est euh faut-il battre les enfants pour les éduquer ‘ 0 l’interrogation au  
début l’interrogation on va dire

66F2 : L’introduction

67F1 : Que les enfants sont des p=tits anges 000 ils connaissent rien 000 euh

68F2 : (××××) KINAḥDAR NRIYEB DENYA (QUAND JE PARLE JE FAIS DES  
RAVAGES )

(Silence)

69F2 : Ils pensent que les enfants pour les droit comprendre

70F1 : Pour les droit comprendre

- 71F2 : Il faut que frapper
- 72F1 : Et ça quand ils feront des bêtises des gestes des mauvais gestes des paroles  
impolies 000 aussi quand 000 quand
- 73F2 : Ils parlent
- 74F1 : Impoliment
- 75F2 : hïh (OUI)
- 76F1 : Et 000 et 000
- 77F2 : Parcontre il ya des gens 000 qui 000 euh
- 78F1 : Parcontre non il ya des gens qui pensent qui pensent euh que il ne faut pas  
frapper leurs enfants
- 79F2 : Leurs enfants
- 80F1 : Et leur faire comprendre des choses 000 par une façon /
- 81F2 : Par façon gentille et doucement
- 82F1 : Aussi ils pensent que le fait de frapper peut être l'éliminer et aussi
- 83F2 : Causer des résultats /
- 84F1 : Des résultats néfastes sur sa santé par exemple peut être qu'on doit les  
frapper peut être il va il va faire euh peut être quand ils frappent fortement  
ils va les casser je – sais pas moi ça je- sais pas comment
- 85F2 : Personnellement je pense que
- 86F1 : C'est une façon pour moi c'est une façon c'est –pas une façon non c'est  
pas une façon d'éduquer
- 87F2 : Parce que avec le temps
- 88F1 : Il doit se familier avec cette façon
- 89F2 : Avec cette façon 000 peut être il va plus répondre parce qu'il devient  
quand le frapper normal normal
- 90F1 : Oui
- 91F2 : C'est tout  
(Silence)
- 92F1 : c'est bon parce qu'elle nous a dit qu'en pensez vous'

(Silence)

93F2 : (xxxx)

(Silence)

94F1 : (xxxx)

(Silence)

95F2 : (xxxx)

96F2 : On va les écrire

97F1 : Les enfants sont

98F2 : Pour l'introduction euh

(Silence)

99F1 : Présenter le sujet

100F2 : Oui

101F1 : Oui et après on dit la problématique la problématique faut-il battre les  
enfants pour les éduquer ‘

102F2 : mhm

(Silence)

103F1 : On va dire que 000 les enfants sont

104F2 : P=tits

105F1 : Les enfants sont

106F2 : Connait rien

107F1 : On va dire

108F2 : (rire) il faut les frapper quand ils fait des bêtises et des gestes mauvaises

109F1 : de mauvais gestes

110F2 : oui

111F1 : (xxxx)

112F2 : (xxxx)

113F1 : (xxxx)

114F2 : Les brouillons et la feuille propre

115F1 : On commence par la thèse avec les arguments et des exemples

- 116F2 : L'antithèse
- 117F1 : On commence par la thèse la thèse 0 on dit certains pensent que 00 les enfants
- 118F2 : Comprendre il faut les frapper
- 119F1 : Attends on a dit que pour doit comprendre il faut les frapper quand ils font des bêtises et des mauvais gestes et aussi quand ils parlent impolis avec les grands ou avec les autres
- 120F2 : Impolis avec les grands ou avec les autres
- 121F1 : Aussi ils pensent que le fait de frapper euh euh aussi aussi pour éviter la répétition on a dit que certains pensent que les enfants pour les doit comprendre il faut que les frapper et ça quand ils croient leurs enfants feront des bêtises et des mauvais gestes et aussi quand ils parlent impoli avec les grands ou les autres euh euh ils pensent que cette méthodes leurs enfants devient appliqués
- 122F2 : Appliqués
- 123F1 : Ils devient appliqués 000 par contre par contre
- 124F2 : Il y a des jeunes, il y a des gens
- 125F1 : (rire) par contre il y a des gens 000 qui pensent que
- 126F2 : Il ne faut pas frapper les enfants.
- 127F1 : De leur faire comprendre les choses par une façon gentille et doucement
- 128F2 : Aussi il pensent que
- 129F1 : Par ailleurs 000 euh
- 130F2 : Par ailleurs
- 131F1 : Euh par ailleurs
- 132F2 : Ils pensent que le fait de frapper peut être
- 133F1 : Les nuire ou aussi la façon de le frapper ( Silence) aussi on peut ajouter que 000 la façon de battre elle a des résultats néfastes sur sa santé par exemple laisser des traces, des cicatrices
- 134F2 : Des cicatrices

135F1 : Sur leurs corps

136F2 : Sur leurs corps

137F1 : Personnellement

138F2 : Conclusion

139F1 : Je pense que cette façon n'est pas une façon d'éduquer ou de faire

140F2 : Les enfants

141F1 : Consciente 000 d'éduquer et euh de les rendre conscients parce que que  
avec le temps

142F2 : Il doit se familiariser avec cette façon

143F1 : Il doit se familiariser avec cette façon

144F2 : Il va plus être peur ou mieux de dire que peut être 000 il va plus être peur  
HABES fîNA (ARRETE – TOI LA)



## 2.2- Texte final

Les enfants sont des être humain comme tous les petite ange il  
connaisse bien. Alors faut-il battre ces enfants pour les éduquer.

Certain pense que les enfants pour les voir comprendre il faut  
que les frapper et ça quand ils voient leur enfant fait faire des  
bêtise et des mauvais geste, et aussi quand ils parlent impolie avec  
les grands ou avec autre, de effet ils pensent que avec cette méthode  
leurs enfants devraient appliquer.

Par contre il y'a des gens qui pense que il ne faut pas frapper  
les enfants et de leur faire comprendre les chose par une façon gentil  
et doucement, par ailleurs il pense que le faire peut être les mieux  
aussi. on peut ajouter que la façon de battre elle a des résultat néfast  
me par suite par exemple laisser des trace, des cicatrice sur leur corps

Personnellement je pense que ce n'est pas une façon d'éduquer  
et de les rendre comme conscient parce que avec le temps  
il vont se familiariser avec cette façon et peut être il vas plus être peur.

## 2.3- Brouillon

Sujet = " faut-il battre les enfants pour les éduquer ? "

les enfants sont ~~les~~ <sup>très</sup> ~~petits~~ <sup>petits</sup> il connaît rien

il pense que les enfant pour les éduquer  
comprendre il faut que les frapper.  
et ça quand ils font des bêtises  
et les geste ~~très~~ mauvaise des petits parle  
impolie, or quand ils parlent impoliment,  
par contre il y a des gens qui pensent que  
il ne faut pas frapper les enfants et de  
leur faire comprendre les chose et de leur  
une façon ~~très~~ gentil et doucement.  
aussi il pense que si faire de frapper peut  
être elle les rend or et aussi elle ~~des~~ <sup>des</sup> ~~travaux~~  
travaux ne peut sur se faire.

Personnellement je pense que, et moi  
peut pas être les ~~enfants~~ <sup>enfants</sup> ~~et de~~ <sup>et de</sup> ~~frapper~~

Parce que il devrait avoir le temps il soit  
se familiar avec cette façon et peut être  
il vas plus être pour et répondre ~~que~~

### 3- Rédaction conversationnelle n°3

#### 3.1- Transcription de l'enregistrement

- 1 F3 : Faut –il battre les enfants pour les édu les éduquer ‘  
( silence)
- 2 F4 : Faut –il battre les enfants pour les éduquer l’éducation ‘  
( silence)
- 3 F3 : On commence par 00 l’introduction
- 4 F4 : Par l’introduction
- 5 F3 : Introduction
- 6 F4 : L’éducation des enfants est une étape est une étape très très importante dans la vie dans sa personnelle
- 7 F3 : L’éducation 00 l’enfant 00 est une étape
- 8 F4 : Est 00 une étape très 00 importante 00 fondamentale.  
00fondamentalle 00 pour construire/
- 9 F3 : Pour construire un membre
- 10 F4 : Un membre parfait ‘
- 11 F3 : Pour construire
- 12 F4 : Un membre 000 euh parfait (××××) Pour construire un membre parfait un 00 membre 00 parfait
- 13 F3: C’est pas parfait
- 14 F4 :(Relecture) l’éducation de enfant est une étape est une étape très importante et fondamentale pour construire 0 un membre 000 un membre
- 15 F3: Qui est est
- 16 F4 : Qui est est 00 bénéfice 000J’ai pas trouvé l’adjectif  
( Silence)
- 17 F4 : Un membre ( silence) qui peut qui peut être bénéfice pour la société.
- 18 F3: hIh (OUI) qui 0 peut 0 être 0 bénéfice pour 0 la société

( écriture)

46 F4 : et les parents et ce rôle/

47 F3: ( relecture) l'éducation des enfants est une étape est une étape importante et fondamentale pour construire un membre qui être/

48 F4 : Qui est bénéfice pour la société et c'est là que que entre le rôle des parents.

( silence)

49 F3 : Mais la plupart des enfants trouvent des difficultés

50 F4 : Mais c'est après qu'on pose la problématique

51 F3: Ah oui

52 F4 : et c'est là 00 et c'est là 0 ou 0 entre 0 le rôle 0 des parents 0 et c'est ça

53 F3 : et c'est celui la

54 F4 : et c'est celui la le rôle 0 des parents 0 alors 0

55 F3: des parents qui utilisent plusieurs méthodes à l'éducation

56 F4: Oui qui utilisent les diverses méthodes 0 divers ou diverses '

57 F3 : ça s'écrit avec le "S" mais ça ne prononce pas

58 F4 : les divers 0 méthodes 00 pour euh 0 pour éduquer leur enfants pour 0 Eduquer 0 leurs enfants 0 alors

59 F3: On met "s" à parents'

60 F4: alors 00 alors

61 F3 : l'une de ces méthodes

62 F4: ( relecture) les diverses méthodes 00 parmi parmi ces méthodes 0 parmi les

63 F3: parmi les

64 F4: parmi les on trouve 0 il y a parmi la 00 00 le battre

65 F3: le battre c'est tout

66 F4: alors 0 faut il 0 battre 0 battre 0 les enfants 0 pour les éduquer 0 attends on relis ( relecture de l'introduction) l'éducation de l'enfant est

une étape très importante fondamentale pour construire un membre qui peut être/

- 67 F3: Qui peut bénéfice  
68 F4: Qui peut bénéfice mais là 0 c'est un verbe  
69 F3: Qui peut bénéficier  
70 F4 : bénéficié  
71 F3: bénéficié la société 0 enlève pour  
72 F4 : Qui peut bénéficier la société qui peut bénéficier lui- même, sa famille lui-même

( Silence)

- 73 F4 : pour construire un membre droit  
74 F3: Attends ( relecture) l'éducation de l'enfant est une étape très importante fondamentale pour construire/  
75 F4: pour construire un membre droit qui peut euh 0 bénéficier euh lui-même sa famille et même sa société.  
76 F3 : et celui-là 0 MASALHACHE  
77 F4: MASALHACH c'est ( INCORRECT)  
78 F3: Oui  
79 F4: Les parents 0 on parle des parents maintenant  
80 F3: oui les parents s'affrontent des difficultés  
81 F4: Cette étape non cette opération on dit il est bien connu que  
82 F3: Il est bien connu que celui – là est le rôle des parents  
83 F4: Il est bien connu 0 que cette mission 0 est 0 le rôle 0 des parent 0  
Cette mission est le rôle des parents '000 cette mission est aux parents  
84 F3: Cette mission des 00 parents  
85 F4: aux parents non '  
86 F3: rende aux parents  
87 F4: rendue aux parents a rendu ou est rendue

( Silence)

- 88 F4: rendre  
 89 F3: le verbe avoir  
 90 F4: a rendu 0 aux 0 parents 0 qui utilisent des divers méthodes  
 91 F3: pour éduquer leurs enfants

65 F4 : pour éduquer leurs enfants 0 parmi les les battre alors faut- il battre  
 les enfants pour les éduquer'

66 F3: ( relecture) on relié l'éducation de l'enfant est une étape très importante  
 fondamentale pour construire un membre droit 000 qui peut bénéficier  
 00lui-même sa famille et sa société

67 F4: et même sa société

68 F3: Il est bien connu que cette mission a rendu aux parents 0 qui utilisent  
 divers méthodes pour éduquer leurs enfants parmi les le battre 0 alors  
 faut -il battre les enfants pour éduquer ' DORK (MAINTENANT) le  
 développement

69 F4 : Nous on est contre ' ( rire)

70 F3: oui contre ( rire)

71 F4: NEBD AW BDI CONTRE( ON COMMENCE PAR L'AVIS  
 QU'ONREFUTE) la thèse ou bien le contraire (Silence) réflexion sur la  
 première idée à développer

72 F3: madame on commence par quelle thèse '

73 F4: par celle que vous réfutez

74 F3: c- à-d avec le battre

75 F4 :oui 0 il ya des gens qui qui qui voient 00 WELLA (OUBIEN) qui  
 trouvent '

76 F3: il ya des gens qui trouvent 0

77 F4: il ya des gens qui trouvent que 0

Le battre 0 qui trouvent le battre 0 est un moyen MECHI (NON) un

moyen 00 un bon moyen 00 un moyen efficace pour 0 éduquer 0 leurs 0 enfants  
0 en disant que ici on va parler des arguments ( relecture) il ya des gens  
qui trouvent que le battre est un moyen efficace pour éduquer leurs  
enfants 0 en disant que 0 en les battrant CH8OL YhAWFOUfiOM (c-à-d  
LEUR FAIRE PEUR) MAYçAWDOUCH YDIRO LHAJA fiADIK  
FhEMT ' ( ILS NE VONT PLUS REFAIRE LA MEME CHOSE TU AS  
COMPRIS ?) tu as Compris '

78 F3: Pour avoir obéir leurs enfants

79 F4: Non pour faire peur 00 en disant en les battrant ça ça peut créer 00  
une Crainte 0 de ne pas 0 répéter 0 leurs bêtises par exemple ou bien  
leurs mal faits leurs 0 mal faits 00 aussi 0 deuxièmement

80 F3: il ya des gens qui trouvent que 00 le battre un moyen efficace//

81 F4: est un moyen efficace pour éduquer leurs enfants en disant que 0 ça  
peut 0 créer une crainte de ne pas répéter aussi c'est pour 000 c'est pour  
obtient 0 pour avoir 000 ( Silence) l'obéissance l'obéissance et que 000  
eux et pour que les enfants souviennent toujours leurs conseils  
souviennent toujours et

82 F3: leurs avertissements

83 F4: oui et leurs avertissement et la la 3<sup>eme</sup> qu'est ce qu'on a dit '

84 F3: puisqu'il y en a DIWAçRIN (DES SEVERES)

85 F4: Après ça ces gens disent 0 que

86 F3: C'est quoi ça' pourquoi on répète ces gens les gens ils disent

87 F4: oui ils disent eux

88 F3: qu'il y a beaucoup d'enfants qui /

89 F4: que 0 les enfants 0 d'aujourd'hui non que les enfants sont méchants '

90 F3: Non que le battre c'était le moyen 0 c'est c'est pas comme ça le  
moyen pour les enfants qui sont méchants



- 91 F4: ils disent que le battre ca va être le bon moyen pour les enfants méchants qui ne comprend qui ne peut être 000 qui ne peuvent être éduqués qu'avec cette méthodes 000 En revanche par contre
- 92 F3: l'antithèse
- 93 F4: par contre il y a d'autres qui disent
- 94 F3: que le battre des enfants c'est un moyen c'est une méthode violente
- 95 F4: qui disent qui trouvent 0 que 0 le battre est un moyen 0 mal 0 violent 0 Pas bien pour éduquer 0 un enfant
- 96 F3: je n'aime pas " pas bien"
- 97 F4 : On le remplace par " mal" ‘
- 98 F3: oui mal pour éduquer un enfant
- 99 F4: en disant ou bien en donnant les arguments suivants ‘ on change un peu 00 parce qu'ils 0 trouvent 0 parce qu'ils disent 0 non MECHI ( CE N'EST PAS) parce qu'ils disent c'est faux parce que pour eux 00
- 100 F3: On dit directement " pour eux" efface parce que
- 101 F4 : Oui pour eux 00 le battre créer une personnalité 0 violente de l'enfant
- 102 F3: une personnalité violente c'est tout
- 103 F4: violente et 0 agressive 000 sévère aussi le battre quand on battre
- 104 F3: l'enfant qui est traité par le battre va manquer son confiance en soi
- 105 F4: oui mais va perdre son confiance 0 en soi 0
- 106 F3: et va devenir une personne faible
- 107 F4: en soi ne sait pas comment vivre non comment communiquer ‘
- 108 F3: comment vivre dans son entourage 000
- 109 F4: l'enfant qui est traité par le battre 0 va perdre son confiance en soi 00 l'idée de ne sait pas comment vivre BALAK AY 8ALTA NDIROUĥA FI FIKRA OĔRA ( IL VAUT MIEUX LAISSER CETTE PHRASE POUR UNE AUTRE IDEE)
- 110 F3 : oui oui pas maintenant



- 111 F4 : Va perdre son confiance en soi 00 il va être 0 isolé 0 de son entourage ou environnement et même et ça va agir 0 et ça va lui agir
- 112 F3 : le battre agit sur la vie scolaire de l'enfant
- 113 F4 : c- à - d être isolé de son entourage et ça va agir 00 même sur sa scolaire c – à –d il va 0 avoir peur à communiquer de communiquer avec les adultes avec son professeur avec son enseignant
- 114 F3 : et même c'est collègues
- 115 F4 : non ses camarades et même avec ses camarades 000 tu lis '(relecture) Aussi l'enfant qui est traité par le battre va perdre son confiance
- en soi 0 il va être isolé de son entourage et ça agir même sur sa vie scolaire 0 C –à –d il a avoir peur de communiquer avec son enseignant 0 avec son enseignant '
- 116 F3 : ses enseignants
- 117 F4 : et même avec ses camarades 000 après ça
- 118 F3: Non pas après ça aussi ensuite
- 119 F4 : Ensuite ils disent 000 combien on a fait '
- 120 F3 : On a fait trois arguments il reste un
- 121 F4 : ensuite ils disent que 000 que pour éduquer non pour éduquer un enfant on peut utiliser d'autres méthodes 0 pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes 00 qu'on peut utiliser sans 00sans avoir des ATAR ( DES EFFETS) comment on dit ça ' CHOUF F la notice ( REGARDER DANS)
- 122 F3: effets indésirables
- 123 F4 : Sans avoir les effets indésirables du battre non '
- 124 F3: On peut utiliser/
- 125 F4: On peut utiliser d'autres méthodes au lieu 00 d'utiliser le battre
- 126 F3: Pour ne pas répéter " utiliser "

- 127 F4: ( relecture) ensuite ils disent que pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes 000
- 128 F3: Sans effets indésirables
- 129 F4: Oui sans effets indésirables contrairement 00 au battre  
( rires)
- 130 F3: des effets indésirables physiquement et moralement contrairement au battre
- 131 F4: qui est plein de
- 132 F3: qui contient des points négatifs
- 133 F4 : qui est tout a fait négatif 000 qui 0 est 0 tout à fait 00 négatif 00 par exemple parmi ces 0 par exemple 0 au lieu de battre 0 l'enfant 0 puni0 qui a fait une bêtise ou bien 0 avoir une mauvaise 00 non ou qui a 0 non qui a obtient 0 qui a obtenu 0 une mauvaise note 0 on peut le le le punir 0 par l'empêcher de voir de de regarder la tv/a
- 134 F3: de se connecter sur le net ou l'argent de poche
- 135 F4: ou bien même interdire
- 136 F3: non pas interdire
- 137 F4: ou bien 0 ne le donner pas l'argent de poche 00 fiAYA NAKRAWfiA (ON RELIT) (relecture) par contre il y a d'autres qui disent ou bien qui trouvent ' 0 qui trouvent que le battre est un moyen violent mal pour éduquer un enfant 00 pour eux le battre créer crée une personnalité violente agressive et sévère aussi l'enfant qui est traité par le battre va perdre son confiance en soi 0 il va être isolé de son entourage et ça va agir même sur sa vie scolaire il va avoir peur de communiquer avec ses enseignants et même avec ses camarades ensuite 0 ils disent que pour éduquer un enfant il y a d'autres méthodes 00 eux sans des effets indésirables physiquement et moralement eux 00 contrairement au battre 00 parmi ces méthodes par exemple

- 138 F3: Contrairement au battre qui est tout à fait négatif
- 139 F4 : oui par exemple au lieu de battre un enfant qui a fait
- 140 F3: On laisse ça pour la conclusion
- 141 F4: Oui en conclusion 00
- 142 F3: Je trouve qu'il y a d'autres 000
- 143 F4: En conclusion je suis 000 contre cette méthode de battre parce que  
00parce que 00 parce que parce que
- 144 F3 : En conclusion je suis contre cette méthode 0 de battre
- 145 F4: parce que 0 je peux éduquer un enfant 000 parce que au lieu de battre  
un enfant qui a fait une bêtise mais on donne notre solution parce que  
une autre méthode 000 substitue ( Silence) en conclusion 0 je suis 0  
contre 0 cette méthode de battre les enfants
- 146 F3 : Cette méthode agressive
- 147 F4 : Oui cette méthode agressive de battre les enfants parce que 000 ( Silence)
- 148 F3 : la violence créé la violence ( Silence)
- 149 F4 : Ecriture sur le propre F2 à F1
- 150 F4 : relecture finale

### 3.2- Texte final

L'éducation de l'enfant c'est une étape très importante, fondamentale pour construire un membre droit qui peut bénéficier lui même, sa famille, et même sa société.

Il est bien connu <sup>que cette mission</sup> rendu au parent qui utilise des divers méthodes pour éduquer leurs enfants parmi les le battre.

Alors faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

Il y'a des gens qui trouvent que le battre est un moyen efficace pour l'éducation des enfants, en disant que' on les battant ça peut créer une crainte de ne pas répéter leurs bêtises et leurs malfaits. Aussi c'est pour avoir l'obéissance et pour que les enfants souviennent toujours de leurs conseils et leurs avertissements. Après ça ils disent que le battre ça va être le bon moyen pour les enfants méchants qui ne comprennent pas et que ne peuvent être éduqués qu'avec cette méthode. par contre il y'a d'autre qui trouvent que le battre est un moyen mal, violant et pire pour éduquer une enfant

Pour eux le battre crée une personnalité violente agressive aussi l'enfant qui traité par le battre va perdre son confiance en soi et ça va agir même sur sa vie scolaire c'est à dire il va avoir peur à communiquer avec ses enseignants et même avec ses camarades

Ensuite ils disent que pour éduquer il y'a d'autre méthode sans des effets indésirables contrairement au battre

qui est totalement négatif.

En conclusion je trouve que je peux éduquer mon enfant dans le battre par exemple au lieu de battre mon enfant qui a obtenu une mauvaise note en qui a fait une bêtise je peux punir <sup>par</sup> l'empêcher de regarder la T.V ou de se connecté sur le Net en bien je ne le donne pas l'argent de poche.





par contre il ya d'autres qui ~~disent~~ <sup>me disent</sup> qui trouvent que le battre est un moyen violent ~~mais~~ ~~pas~~ ~~rien~~ pour éduquer un enfant. ~~parce que~~ pour enc le battre ~~parce que~~ ~~ils~~ ~~ont~~ ~~des~~ ~~crises~~ une personnalité violente et ~~est~~ ~~agressive~~ ~~et~~ ~~gêner~~.

Aussi ~~le~~ l'enfant <sup>qui est</sup> traité par battre va ~~devenir~~ perdre son confiance son soi ~~ne sent plus~~ ~~comment~~ il va être isolé de son entourage ~~et même~~ et ça va agir même sur sa vie scolaire c'est à dire il va avoir peur de communiquer avec ~~ses~~ ses enseignants et même avec ses camarades. +

Après Emile ils disent que ~~le~~ pour éduquer un enfant il ya d'autres méthodes ~~qu'on peut utiliser sans~~ ~~avoir~~ ~~des~~ ~~effets~~ ~~indésirables~~ contrairement au battre <sup>physiquement et moralement</sup>

En conclusion <sup>qui est tout à fait négatif</sup> je suis contre cette méthode de battre ~~parce que~~ ~~par~~ ~~exemple~~ ~~un~~ ~~enfant~~ ~~qui~~ ~~a~~ ~~fait~~ ~~une~~ ~~bêtise~~, ~~en~~ ~~bien~~ ~~avoir~~ ~~ou~~ ~~qui~~ ~~a~~ ~~une~~ ~~à~~ obtenue d'une mauvaise note en peut le punir par d'empêcher de ~~voir~~ <sup>regarder</sup> la TV, de se connecter sur le net ou bien ne le donner pas l'argent de poche.

En conclusion En conclusion je suis contre cette méthode agressive parce que



#### 4- Rédaction conversationnelle n° 4

##### 4.1- Transcription de l'enregistrement

- 1 F5 : bon l'introduction
- 2 F6 : ouais 000 faut-il battre les enfants pour les éduquer'
- 3 F5 : voilà
- 4 F6 : qu'en pensez-vous'
- 5 F5 : déjà la problématique est posée 00 donc
- 6 F6 : on fait une petite définition sur le sujet euh sur les enfants et l'étude les études
- 7 F5 : mais une p=tite phrase pas vraiment/
- 8 F6 : deux ou trois phrases maximum  
(rire)
- 9 F5 : on va dire quoi' on va dire on va dire on va dire
- 10 F6 : euh  
(silence)
- 11 F5 : l'éducation est une 000 on parle de l'importance de l'éducation  
(silence)
- 12 F6 : on commence 0 les enfants euh
- 13 F5 : l'éducation est une partie importante euh attends attends
- 14 F6 : KEMLI ( CONTINUE)
- 15 F5 : j'= pas trouvé le mot approprié c'est pour ça
- 16 F6 : comme par exemple 000 ETARBIA LAñA DAWR  
( L'ETUCATION A UN RÔLE)
- 17 F6 : voilà  
(xxxxx)
- 18 F6 : ah c'est bon euh l'éducation euh joue un rôle très important dans la vie des enfants'



- 19 F5 : oui on peut dire ça attends attends l'éducation joue un rôle très important dans la vie d'un enfant euh il faut continuer notre idée 000 euh
- 20 F6 : l'éducation joue un rôle très important dans la vie d'un enfant
- 21 F5 : essentiel
- 22 F6 : très important ou essentiel
- 23 F5 : ana (MOI) je préfère essentiel
- 24 F6 : comme tu veux
- 25 F5 : d'accord
- 26 F6 : ça s'écrit comment essentiel'
- 27 F5 : e s s e n t i e l e
- 28 F6 : ouais 000 dans la vie des enfants euh voilà normalement on ajoute /
- 29 F5 : euh on fait une relation entre les enfants et les parents pour euh poser la question euh faut-il battre les enfants pour les éduquer' c'est qui battre les enfants c'est leur parents
- 30 F6 : bien sûr attends 000 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants euh /
- 31 F5 : en plus
- 32 F6: non on –peut pas dire en plus dans l-introduction ça serait bizarre (silence)
- 33 F6 : elle leur permet euh MAZELNA F ( ON EST ENCORE A ) l'introduction euh l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants /
- 34 F5 : ainsi que les parents euh jouent un rôle 00 c'est ça'
- 35 F6 : (rire) continue ta phrase
- 36 F5 : on peut pas dire ça 0 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants
- 37 F6 : ainsi que les parents

- 38 F5 : non 000 WALLAfi ( JE LE JURE) je ne trouve pas une autre phrase pour continuer
- 39 F6 : ainsi que les parents /
- 40 F5 : pour moi ça – marche pas
- 41 F6 : ainsi que la présence des parents est très importante pour l'enfant
- 42 F5 : ça marche pas
- 43 F6 : si si
- 44 F5 : on – peux pas sauter d'une phrase à une autre
- 45 F6 : si si
- 46 F5 : l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants on = peut pas dire directement les parents 0 on peut pas dire ça
- 47 F6 : pourquoi'
- 48 F5 : parc=que ça marche pas
- 49 F6 : et comment ça marche'
- 50 F5 : je n= sais pas
- (rire)
- (silence)
- 51 F6 : donc euh l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants euh on peut dire /
- 52 F5: mais malheur malheureusement pas tous les enfants qui sont capables d'avoir une éducation a cause de leurs parents ou de l'abus de leurs parents donc
- 53 F6 : faut-il battre les enfants pour les éduquer ouais c'est bien
- 54 F5 : non non non attends 000 non 00 l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants et chaque parent euh a son propre manière d'éduquer son enfant
- 55 F6 : c'est bien
- 56 F5 : non déjà j'ai répété deux fois propre
- 57 F6 : non c'est bien continue

(silence)

58 F5 : et 000 euh

59 F6 : (relecture) bon l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants 0 et chaque parent a son propre manière d'éduquer leur enfant faut-il battre les enfants pour les éduquer' /

60 F5 : le développement

61 F6 : ouais la thèse

62 F5 : la thèse euh on est pour pourquoi' on est contre pourquoi' c'est difficile de trouver des arguments ah merde

63 F6 : les exemples aussi

64 F5 : c'est difficile 00 on fait deux arguments pour chaque thèse 00 on est pour pourquoi on est pour' on commence par le pour

65 F6 : oui moi je suis pour

66 F5 : moi aussi je suis pour on est pour parc= que dès fois /

67 F6 : les enfants font des bêtises qui obligent les parents de les battre 00 bon je suis pour

68 F5 : attends j'ai oublié la façon de faire le texte argumentatif

(xxxx)

69 F5 : faut-il battre les enfants pour les éduquer' 0 d'abord 000 euh

70 F6 : d'abord 0 je suis pour

71 F5 : on – dit pas je suis pour c'est les arguments qui montrent si tu es pour

72 F6 : d'abord euh 000 ah 000

73 F5 : les enfants font des fois des bêtises voilà le brouillon écris 00 d'abord la plupart des enfants sont hyperactifs 0 ils bougent trop et des fois les parents 00 euh

74 F6 : ils ne supportent pas

75 F5 : ils – supportent pas oui 00 j'écris 00 d'abord comment j'ai dit' la plupart des enfants 0 sont 0 hyperactifs 0 et des fois les parents sont

- 76 F6 : tellement
- 77 F5 : stressés ça s'écrit comment stressés'
- 78 F6 : stress mhm
- 79 F5 : je déteste la conjugaison mais je n=sais même pas comment je  
vais conjuguer les verbe 00 stressés 00 qu'ils seront incapable de  
supporter de les supporter
- 80 F6 : mhm
- 81 F5 : donc la so- la solution
- 82 F6 : la plus
- 83 F5 : la plus convaignante'
- 84 F6 : mhm paisible
- 85 F5 : facile ça s'écrit comment convaignante' 00 tu as un dictionnaire  
français français'
- 86 F6 : non français anglais et français arabe
- 87 F5 : fiADOU ( CEUX-CI) sont des arguments 00 arguments pour
- 88 F6 : convenir le verbe'
- 89 F5 :oh mon Dieu mais c'est quoi ça convenable
- 90 F6 : c'est convenable et pas convaignante 00 c'est bon c'est bon ne  
cherche plus
- 91 F5 : je n=sais pas
- 92 F6 : (relecture) la plupart des enfants sont hyperactifs 0 et des fois les  
parents
- 93 Sont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter 0 donc  
la solution le plus convaignante est de les battre pour
- 94 F5 : leur faire taire
- 95 F6 :ah 000 c'est facile convaignante convenable
- 96 F5 : attends 0 tu sais 0 je n'aime pas quand j'écris des mots incorrects  
000 on s'en fout 0 pou leur faire taire 0 taire ça s'écrit comme ça'
- 97 F6 : non

(rire)

98 F5 : on peut ajouter euh on trouve ça 00 dans la société algérienne oui  
parc=que apparemment on est un peu plus nerveux

99 F6 : ça c'est l'exemple

100 F5 : mais on a fait un seul argument 000 le deuxième euh 00 réfléchis

101 F6 : pour ne pas faire encore des bêtises

(silence)

102 F5 : je ne trouve pas 00 je commence à écrire les arguments contre 0  
si on trouve un autre on le rajoute

103 F6 : bien mhm

104 F5 : bref on a besoin d'une transition 00 euh

105 F6 : il y a par contre or néanmoins

106 F5 : je préfère néanmoins 00 néanmoins 0 beaucoup 0 de parents 0  
trouvent cette manière 0 d'éducation 0 je n'aime pas le mot Beaucoup  
ici

107 F5 : la majorité la plupart

108 F6 : non c' - est pas la majorité 00 néanmoins 0 beaucoup 0 de parents  
0 trouvent que cette méthode est 0 une violation euh 0 une injustice  
grave au droit 0 des enfants

109 F5 : parc=que parfois développent des complexes psychiques

110 F6 : des complexes d'infériorité

111 F5 : parc=que on trouve que euh non non parc=que selon eux selon  
eux 00 cette façon 0 d'éduquer peut créer 0 des complexes  
d'infériorité 0et 0 d'insécurité 0 chez l'enfant on a un argument déjà

112 F6 : mhm

113 F5 : (relecture) cette façon d'éduquer peut créer des complexes  
d'infériorité et 0 d'insécurité chez l'enfant quoi d'autre'

114 F6 : (xxxx)

115 F5 : et des fois 000 donne-moi l'addition euh en plus 00 la 00 euh

- 116 F6 : les enfants battus
- 117 F5 : les enfants battus 000 vont développer comment ça s'écrit développer' double l ou bien double p'
- 118 F6 : double p
- 119 F5 : euh les enfants battus vont développer comment dire' même le mot en arabe on le trouve pas 0 on a un problème
- 120 F6 : quel mot'
- 121 F5 : je m'en fout je vais écrire 0 ça marche pas mais 0 et ils commencent 00 à refuser 0 l'obéissance 0 l'autorité de leurs parents
- 122 F6 : c'est bon ça suffit
- 123 F5 : non c'- est pas suffisant 00 on commence la conclusion
- 124 F6 : l'éducation des enfants /
- 125 F5 : euh en conclusion 0 on peut dire 00 que euh frapper et battre un enfant n'est pas
- 126 F6 : le moyen
- 127 F5 : on a beaucoup dit le moyen 0 la solution n'est pas une solution pour 0 les mieux 0 éduquer
- 128 F6 : (relecture) frapper et battre un enfant n'est pas une solution pour mieux les éduquer 00 il faut toujours être /
- 129 F5 : patient comment ça s'écrit' patient et compréhensif c o m p r é h e n s i f 000 on peut ajouter ici 0 parce que nous sommes contre et euh j'ai trouvé beaucoup d'arguments pour être contre mais j'- ai pas trouvé pour c'est mal équilibré 00 j'ai pas aimé l'introduction en fait MAÇAJBATNICH ( JE N'AI PAS AIME)
- 130 F6 : la première phrase elle est bien
- 131 F5 : j'-ai pas aimé dans la vie des enfants
- 132 F6 : (xxxx)
- 133 F5 : (relecture finale) l'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants 0 et chaque parent a son propre manière d'éduquer leur enfant

faut-il battre les enfants pour les éduquer' 0 d'abord la plupart des enfants sont hyperactifs 0 et des fois les parents sont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter 0 donc la solution la plus convegnante est de les battre pour leur faire taire 000 tu continues

134 F5 : et on remarque ce phénomène dans la société algérienne 0 parce que apparemment nous sommes un peuple 0 nerveux 0 néanmoins 0 beaucoup de parents 0 trouvent que cette méthode est 0 une violation euh 0 une injustice grave au droit des enfants 0 parc=que selon eux selon eux 0 cette façon d'éduquer peut créer 0 des complexes d'infériorité 0et 0 d'insécurité chez l'enfant en plus 0 les enfants battus vont devenir rebelles 0 et ils commencent à refuser l'obéissance à l'autorité 0 de leur parents 0 en conclusion on déduit que frapper et battre un enfant n'est pas 0 une solution 0 pour les mieux éduquer 0 il faut toujours être patient et compréhensif

135 F5 : je n'aime pas convegnante

136 F6 : on cherche un autre adjectif'

137 F5 : je vais utiliser la meilleure solution alors alors alors alors je vais commencer à écrire sur le propre

(silence)

138 F5 : je veux changer en conclusion

139 F6 : enfin'

140 F5 : on déduit 000 j'écris sur le propre ( écriture sur le propre)

141 F6 : c'est bon

## 4.2- Texte final

L'éducation joue un rôle principale dans la vie des enfants. Et chaque parent a son propre manière d'éduquer leur enfant. Donc, faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

D'abord, la plupart des enfants sont hyperactifs et des fois les parents sont tellement stressés qu'ils seront incapables de les supporter, alors la meilleur solution pour eux est de les battre pour leur faire taire. et on remarque ce phénomène dans la société algérienne parce que apparemment nous sommes un peuple nerveux.

Néanmoins, beaucoup de parents trouve que cette méthode est une injustice grave aux droits des enfants, parce que selon eux, cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et d'insécurité chez l'enfant. En plus, les enfants battus sont devenus rebelles et ils commencent à refuser l'obéissance à l'autorité de leur parents.

On déduit que frapper et battre un enfant n'est pas une solution pour les mieux éduquer, il faut toujours être patient et compréhensif.



### 4.3- Brouillon

Introduction = L'éducation joue un rôle essentiel dans la vie des enfants et chaque parent ont leur propres méthodes d'éduquer leurs enfants. Donc, faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

D'abord, la plupart des enfants sont hyperactifs et des fois les parents sont tellement stressés qu'ils sont incapable de les supporter donc la solution la plus convenable est de les battre pour leur faire faire.

Transition

Néanmoins, beaucoup de parents trouve que cette méthode est une injustice grave aux droits des enfants.

- ① parce que selon eux, cette façon d'éduquer peut créer des complexes d'infériorité et d'insécurité chez l'enfant.
- ② En plus, les enfants battus vont développer un air rebelle et ils commencent à refuser l'obéissance à l'autorité de leur parents.

En conclusion, on peut dire que frapper et battre un enfant n'est pas la solution pour les mieux éduquer, il faut toujours être patient et compréhensif.

W

## 5- Rédaction conversationnelle n°5

### 5.1- Transcription de l'enregistrement

- 26 G1 : le titre c'est battre les enfants  
27 F 7: faut-il battre les enfants'  
28 G1 : c'est battre les enfants direct  
29 F7 : d'accord 0 l'introduction  
30 G1 : on met le titre battre les enfants 00 voilà l'introduction  
31 F7 : faut-il'  
32 G1 : LELA (NON) c'-est pas faut-il 00 depuis longtemps 00  
l'humanité a connu des incidents  
33 F 7:les parents punissent leurs enfants euh 00 par plusieurs manières  
34 G1 : HNA (NOUS) on fait une introduction générale GUEL ( DANS  
LAQUELLE ON DIT) les sociologues ou bien les médecins euh ou  
les psychologues cherchent une méthode idéale euh de faire éduquer  
les enfants  
35 F7 : NEBDEW' ( ON COMMENCE')  
36 G1 : fiIf EKTBI DIRECT ( OUI COMMENCE A ECRIRE)  
37 F7 : de nos jours 0 maintenant  
38 G1 : de nos jours ou depuis longtemps depuis longtemps c'est mieux  
39 F7 :les psychologues ou les sociologues'  
40 G1 : l'éducation des enfants fait la polémique  
41 F7 : l'éducation 00 des enfants 00 fait 0 la polémique  
42 G1 : et l'éducation faite faite on – dit pas une éducation'  
43 F 7: la polémique  
44 G1 : la polémique 00 entre euh 0 ceux qui pensent que euh battre les  
enfants 00 qui pensent que/  
45 F7 : Qui pensent qu'il faut battre  
46 G1 : qui 00 pensent00 qu'il faut 00 battre les enfants 00 pour les  
éduquer  
47 F7: qui 00 pensent00 qu'il faut 00 battre les enfants 00 pour les  
éduquer 000 qui commissent des erreurs pour les éduquer  
48 G1 : pour les éduquer direct 0 battre les enfants pour les éduquer 000  
et d'autres  
49 F7 : et d'autres

- 50 G1 : qui voient que de faire battre les enfants c' - est pas une méthode ou une façon de leur leur 0 éduquer
- 51 F7 : mais hEDOU ( CEUX-CI) c'est les arg
- 52 G1 : non on doit parler des deux thèses F ( DANS) l'introduction et après NROUHOU ( ON REDIGE) la première thèse ensuite la deuxième thèse
- 53 F7 : mais maint=nant on parle du problème BARK ( UNIQUEMENT) on – parle pas des arguments
- 54 G1 : mhm 0 et d'autres qui voient qu – y a d'autres méthodes d'autres méthodes
- 55 F7 : qu' il existe 0
- 56 G1 : qu'il existe d'autres 0 méthodes0 pour 0 éduquer les enfants 00 d'autres méthodes 00 plus efficaces 00 pour
- 57 F7 : pour faire ça pour ne pas répéter
- 58 G1 : pour faire ça mhm 000 euh ESSENA TCHOUF MECHI 8IR hEDI (ATTENDS CE N'EST PAS UNIQUEMENT ÇA)
- 59 F7 : c'est insuffisant
- 60 G1 : il y a d'autres méthodes et et euh ces personnes sont contre l'idée de battre les enfants
- 61 F7 : mhm
- 62 G1 : ces derniers ces derniers
- 63 F7 : c e s d e r n i e r s
- 64 G1: ces 0 derniers 0 sont contre l'idée 00 de battre les enfants
- 65 F7 : ces derniers 0 sont 0 contre 0 l'idée d'utiliser cette manière
- 66 G1 : voilà 0 sont contre 0 l'idée 0 de battre/
- 67 F7 : de faire battre
- 68 G1 : de faire battre les enfants 00 battre TENI ( AUSSI) battre
- 69 F7 : les enfants
- 70 G1 : les enfants 00 et aller jusqu'à ce que c'-est pas faisable (xxxxx)
- 71 G1 : et aller jusqu'à ce que de punir ceux qui battent les enfants je vois que c'est mieux pour l'introduction non'
- 72 F7 : d'accord
- 73 G1 : et aller 00 j u s q u ' à 00 demander 00 des punitions 00 pour les parents 00 les parents
- 74 F7 : qui battent les enfants
- 75 G1 : qui battent

- 76 F7 : qui bat
- 77 G1 : qui bat mhm
- 78 F7 : qui battent BELEK (PEUT ETRE) 00 le verbe c'est bâtir je bas tu  
bas il bas nous battons nous battons normalement qui bat
- 79 F7 : je vérifie mais YTKOUPA ( ÇA INTERROMPE  
L'ENREGISTREMENT) (en parlant d'internet)
- 80 G1 : essaye 000 le verbe c'est bâtir WELLA battre 0 battre c'est bat  
KIMA (COMME) mettre
- 81 F7 : oui le verbe bâtir
- 82 G1 : DIRI ( ECRIS) battre battre
- 83 F7 : battre canjug a i s o n 000
- 84 G1: cherche le present
- (silence)
- 85 F7: qui battent
- 86 G1: e n t et deux t
- 87 F7 : oui
- 88 DORKA ( MAINTENANT) 0 le développement 00 la première thèse  
c'est le contraire normalement /
- 89 G1 : non il faut laisser de battre les enfants dans
- 90 F7 : on est contre c'est nécessaire donc et 00 ça aide à éduquer
- 91 G1 : oui ça aide à éduquer les enfants
- 92 F7 : le développement
- 93 G1 : le développement
- 94 F7 : on dit euh 0 plusieurs 0 parents00 utilisent euh
- 95 G1 : la méthode la méthode qui existe depuis x temps ou depuis  
l'antiquité c'est de battre les enfants/
- 96 F7 : pour les éduquer/
- 97 G1 : c'est d'être serré c'est d'être /
- 98 F7 : sévère plus sévère
- 99 G1 : sévère pour éduquer comment dirai-je il ya l'idée  
(silence)
- 100 F7 : les parents qui disent qu'il faut battre les enfants
- 101 G1 : non non non ça ne convient pas on fait thèse antithèse 0 dans  
l'éducation des enfants 0 attends 000 la plus ancienne idée  
d'éducation des enfants 00 c'est 00 l'idée qui existe depuis longtemps

- dans l'éducation des enfants c'est bien de faire battre les enfants de faire les battre pour apprendre euh d'être sévère avec eux
- 102 F7 : frapper un enfant est souvent considéré comme /
- 103 G1 : une méthode normale
- 104 F7 : une méthode normale d'éducation 0 on peut dire ça ( en parlant d'un document sur internet)
- 105 G1 : au cours des 0 des nombreux 00 des dernières années
- 106 F7 : des dernières années psychiatres des chercheurs en sociologie et des parents ont demandé que l'on réfléchisse sérieusement à interdire le châtement 00 on est contre là
- (silence)
- 107 G1 : tu es pour ou contre
- 108 F7 : je suis contre parce que le fait de frapper un enfant est 0 moche
- 109 G1 : allez on est contre
- 110 F7 : les psychologues et les sociologues 00
- 111 G1 : voient que que battre les enfants/
- 112 F7 : un enfant 0 pour 0 le punir 000 ne sert à rien
- 113 G1 : ou ne donne rien ne sert à rien
- 114 F7 : j'ai une idée ça peut engendrer un enfant 0 comment dire MÇAKED'(COMPLEXE') des problèmes psychologiques
- 115 G1 : ah des complexes ça reste des empruntes psychiques chez lui ça laisse
- 116 F7 : au contraire pour utiliser le verbe engendrer c'est un verbe niveau
- 117 G1 : oui ça engendre 00 des complexes00 des empruntes psychiques qui restent 00 toute sa vie
- 118 F7 : oui des problèmes des problèmes 00 psychiques
- 119 G1 : qui vivent avec lui toute sa vie
- 120 F7 : oui avec 00 lui 00 pendant 00 toute sa vie
- 121 G1 : et parfois et parfois même lui conduit à des maladies plus graves que ça la schizophrénie
- 122 F7 : et parfois 00 on est en train de donner des arguments'
- 123 G1 : c'est des arguments et des exemples
- 124 F7 : normalement argument et exemple argument et exemple
- 125 G1 : (relecture) les psychologues et les sociologues voient que battre un enfant pour le punir ne sert à rien au contraire ça peut engendrer des complexes et des problèmes psychiques qui vivent avec lui pendant toute sa vie et parfois cet acte 00 lui conduit 00 à des problèmes sérieux

- 126 F7 : à des maladies ce sont des maladies
- 127 G1 : c'est pas grave oui à des maladies psychiques à des maladies psychiques
- 128 F7 : telles que euh la schizophrénie l a s c h i z o p h r é n i e
- 129 G1 : ETAWAHOUD TENI ( L'AUTISME AUSSI) comment le dire'
- 130 F7 : l'autisme 000 et le manque de confiance en soi
- 131 G1 : le manque de confiance en soi
- 132 F7 : et 0 le manque 0 de 0 confiance 0 en soi
- 133 G1 : on donne un exemple 00 dans nos familles 0 parmi nos amis
- 134 F7 : par exemple 0 différentes enquêtes récentes menées dans différents pays africains montrent que la violence est mauvaise d'utiliser comme méthode d'éducation
- 135 G1 : mhm on dit on a parmi nos amis chacun de nous non non aussi on ne peut pas négliger ou oublier 00 ainsi que faire battre les enfants nous conduise à une famille à une société violente
- 136 F7 : nous conduise vers la violence
- 137 G1 : vers une société violente une famille violente des problèmes
- 138 F7 : tu veux dire si on battre un enfant il va battre
- 139 G1 : il va être violent
- 140 F7 : et va battre d'autres personnes
- 141 G1 : oui donc par la suite ou ainsi que
- 142 F7 : en sus ça veut dire en plus
- 143 G1 : attends en sus la violence sur les enfants 0 la violence 0 sur 0 les enfants 0 nous conduise à une société violente
- 144 F7 : les conduise les conduise
- 145 G1 : nous conduise nous conduisons
- 146 F7 : non c'est la violence qui conduise
- 147 G1 : non nous conduise TEDINA ( NOUS CONDUIT)
- 148 F7 : nous a conduits
- 149 G1 : MECHI F LE PASSE ( CE N'EST PAS AU PASSE) nous conduise vers une société violente
- 150 F7 : une société déchirée violente voilà
- 151 G1 : une société très violente
- 152 F7 : mal élevée
- 153 G1 : vers une famille violente une famille perturbée 00 instable 00 qui a une influence sur /
- 154 F7 : qui a des mauvaises influences 00 sur /

- 155 G1 : la société (silence) et c'est l'exemple des sociétés du tiers monde
- 156 F7 : et c'est le cas
- 157 G1 : oui c'est le cas euh 0 des sociétés qui qui qui ont vécu 00 des guerres non' ou des familles qui ont vécu la guerre
- 158 F7 : non on a dit qui a des mauvaises influences sur la société c'est le cas des on peut pas répéter les sociétés 00
- 159 G1 : qui a des mauvaises influences sur la société elle-même 000 et c'est le cas 000 dans les études 000 faire battre les enfants directement lui apprend comment battre les autres 000 un enfant c'est lui apprend comment battre les autres
- 160 F7 : à faire ça pour ne pas répéter
- 161 G1 : c' - est pas une répétition faire battre les enfants lui apprend/
- 162 F7 : à faire la même chose
- 163 G1 : oui 000 on donne un exemple' n'est-ce-pas' c'est bon c'est un exemple
- 164 F7 : c' - est pas un exemple
- 165 G1 : ah 0 on que 99 des criminels ou des mal éduqués des gens qui sont violents des délinquants ceux qui font des actes criminels les délinquants
- 166 F7 : d'accord
- 167 G1 : des études des études montrent 000 montrent 00 que 0080 des délinquants sont 00 ceux euh
- 168 F7 : Qui vivent la violence
- 169 G1 : Qui sont touchés par ce phénomène sociale 00 euh il faut ajouter phénomène social à l'introduction et même à la thèse les psychiatres et les sociologues qualifient faire battre un enfant comme phénomène social
- 170 F7 : maintenant c'est l'antithèse
- 171 G1 : on ne fait pas le troisième argument'
- 172 F 7: c'est suffisant normalement 00 il y a plusieurs exemples
- 173 G1 : ok ok
- 174 F 7: l'antithèse cependant
- 175 G1 : cependant 00 d'autres personnes non 000 cependant les méthodes douces non MECHI (PAS) les méthodes douces 000 attends maintenant on est pour 00 dans la première on était contre tu vois 000 on doit faire le troisième argument00 donc en plus on – peut pas avoir un bon résultat en éducation on peut pas éduquer un enfant

- 176 F7 : en utilisant
- 177 G1 : en utilisant la violence 00 en utilisant 00 la violence 0 ça existe d'autres méthodes
- 178 F7 : il existe
- 179 G1 : ça existe d'autres
- 180 F7 : d'accord
- 181 G1 : WELLA ( OUBIEN) il existe c'est mieux
- 182 F7 : d'autres méthodes
- 183 G1 : vraiment efficaces
- 184 F7 : voire e f f i c a c e s pour le punir et
- 185 G1 : non donne un exemple direct
- 186 F7 : d'accords
- 187 G1 : comme 000 euh la communication 000 et lui montre que veux-tu dire'
- 188 F7 : il faut comprendre l'enfant pourquoi il fait ça
- 189 G1 : la connaissance des causes'
- 190 F 7: oui 000 et 00 bien connaître sa personnalité 000 ces actes
- 191 G1 : ou bien connaître pourquoi il a commis ces fautes
- 192 F7 : ok
- 193 G1 : il a commis ces fautes
- 194 F7 : ces bêtises
- 195 G1 : ces bêtises voilà 000 (relecture) en plus on peut éduquer un enfant on – peut pas éduquer un enfant en utilisant la violence 00 utilisant 00 c'est correct'
- 196 F7 : oui c'est un gérondif
- 197 G1 : on dit directement utilisant on – peut pas éduquer un enfant utilisant la violence 0 il existe d'autres méthodes 0 voire efficaces 00 euh
- 198 F7 : telles que
- 199 G1 : non pas telles que 000 on va dire comme par exemple 0 si il a un problème/
- 200 F7 : on lui communique
- 201 G1 : si il a un problème on lui communique 00 on partage c'est mieux
- 202 F7 : non 0 on a dit il existe d'autres manières voire efficaces
- 203 G1 : comme la communication qui est une méthode très efficace pour/
- 204 F7 : oui 00 qui est 0 une 0 méthode 0
- 205 G1 : très efficace



- 206 F7 : on a déjà dit efficace c'est bon
- 207 G1 : utile très utile'
- 208 F7 : utile
- 209 G1 : utile euh pour faire comprendre 00 les vraies raisons 00 des actes d'enfants 000 on dit aussi être près de ses enfants/
- 210 F7 : ça c'est un exemple'
- 211 G1 : oui un exemple dans le même contexte
- 212 F7 : on adonné deux exemples on passe à l'antithèse
- 213 G1 : l'antithèse c'est court c'est facile en plus battre les enfants est justifiable même moi je suis contre de battre les enfants c'est une obligation (relecture) en plus on ne peut pas éduquer un enfant utilisant la violence il existe d'autres méthodes voire efficaces par exemple la communication qui est une méthode très utile pour faire comprendre les vraies raisons des actes d'enfants voilà c'est bon c'est bon l'antithèse maintenant ( silence) l'antithèse on est pour 000 NDIROU ( ON MET ) en revanche'
- 214 F7 : oui
- 215 G1 : la plupart des parents 000 voient que pensent que voient que c'est mieux 00 la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est bien de les punir par des punitions physiques
- 216 F7 : oh c'est moche
- 217 G1 : de les punir physiquement 000 la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est de leur punir 000 de punir les enfants 000 de punir leurs enfants leurs enfants physiquement
- 218 F7 : en utilisant
- 219 G1 : non non physiquement c'est physiquement (silence) parce que
- 220 F7 : c'est tout sauf de l'éducation le fait de frapper un enfant
- 221 G1 : mais ça ça rejoint la thèse maintenant on est pour on dit (relecture) en revanche la plupart des parents voient que la meilleure 0 méthode 0 d'éducation c'est bien de punir les enfants physiquement parce que c'est une méthode efficace 000 et on voit non et toujours prenant la société algérienne comme exemple vivant 00 dans le passé on avait 00 des familles 00 soudées éduquées 00 ( relecture) c'est pas éduquées on va dire que dans le passé il existe 0 toujours 0 la violence 0 contre les enfants' cette manière avait
- 222 F7 : plusieurs avantages

- 223 G1 : un bon résultat dans la famille parce que et même l'école parce que une famille éduquée qui produise une société
- 224 F7 : on va chercher un autre argument 00 en plus dans notre religion 00 il y a un exemple 00 la prière
- 225 G1 : oui il faut battre
- 226 F7 : en plus il faut battre un enfant de dix ans
- 227 G1 : il faut qu'on bat l'enfant de dix ans s'il - fait pas euh la prière 000 en conclusion ça reste que
- 228 F7 : finalement
- 229 G1 : la violence ne conduise à rien direct non malgré que faire battre un enfant parfois ça nous donne des résultats mais 0 ça reste 0 malgré ça donne des résultats un résultats 0 mais ça 0 reste 0 un acte 0 violent et
- 230 F7 : mauvais pour la société
- 231 G1 : non c' - est pas mauvais
- 232 F7 : et inutile moche
- 233 G1 : non et ses inconvénients plus que ses avantages 000 ses i n c o n v é n i e n t s ça s'écrit avec g'
- 234 F7 : non attends je vérifie ( silence) non pas avec g
- 235 G1 : ses inconvénients 0 sont 0 plus que 0 ses avantages 00 et on conseille les parents
- 236 F7 : à comprendre leurs enfants au lieu de les frapper
- 237 G1 : on conseille les parents 00 d'être proches à leurs enfants au lieu de les battre
- 238 F7 : c'est fini
- 239 G1 : voilà

## 5.2- Texte final

### battre l'enfant

depuis longtemps l'éducation des enfants fait la polémique entre ceux qui pensent qu'il faut battre les enfants pour les éduquer et d'autres qui dénoncent cette idée et voient qu'il existe des méthodes plus efficaces dans l'éducation des enfants et qualifient l'acte de battre un enfant comme un phénomène social et aller jusqu'à demander des punitions envers les parents qui battent leurs enfants.

La question qui se pose donc c'est faut-il battre les enfants pour les éduquer ?

Les psychologues, les sociologues et même les psychiatres voient que battre un enfant pour le punir ne sert à rien au contraire ça peut engendrer des complexes et des problèmes psychiques qui vivent avec lui durant sa vie, parfois cet acte, lui conduit à des maladies psychiques telles que la schizophrénie et l'autisme et le manque de confiance en soi en plus, la violence vers les enfants nous conduit à une famille instable et perturbée cette dernière va avoir une mauvaise influence sur la société.

faire battre l'enfant c'est lui apprendre à faire battre les autres



des études ~~montrer~~ sociales sociologique montrent que 80% des délinquants sont ceux qui sont touchés fortement par ce phénomène social. en plus on ne peut pas éduquer un enfant utilisant la violence, il existe d'autres méthodes voire efficaces comme par exemple la communication entre parents et enfants qui est une méthode très utile pour comprendre les vraies raisons des actes d'enfant

En revanche la plupart des parents voient que la meilleure méthode d'éducation c'est de punir l'enfant physiquement parce que c'est une méthode efficace Prenant ~~de~~ la société algérienne comme exemple vivant dans le passé les familles algériennes ~~appliquaient~~ ~~sur~~ ~~enfants~~ appliquaient cette méthode et elle a donné un bon résultat dans l'école et aussi dans la société. en plus dans notre religion c'est une obligation de battre un enfant ~~de~~ si il atteint 10 ans et il fait passer sa prière

finalement, malgré battre un enfant parfois donne un résultat mais ça reste un acte violent et ses inconvénients sont plus que ses avantages et on conseille les parents d'être proches de leurs enfants au lieu de les battre

### 5.3- Brouillon

#### battre les enfants

Introduction =  
depuis longtemps ~~est~~ l'éducation des enfants  
fait la polémique entre ceux qui pensent  
qu'il faut battre les enfants pour les éduquer  
et d'autres voient qu'il existe d'autres  
méthodes plus efficaces pour faire ça et  
ces derniers sont contre l'idée de faire  
battre les enfants et aller jusqu'à demander  
des punitions ~~pour punir~~ pour les parents  
qui battent leurs enfants

la question qui se pose donc c'est :

fait-il battre les enfants pour les  
éduquer

#### Developpement

Les psychologues et les sociologues voient  
que battre un enfant pour le punir  
ne sert à rien au contraire ça peut  
engendrer des complexes et des problèmes  
psychiques qui vivent avec lui pendant  
toute sa vie et parfois cet acte lui conduit  
à des maladies psychiques telles que  
la schizophrénie et l'autisme et le manque  
de confiance en soi



~~chaque~~  
~~aussi on ne peut pas et ne~~  
en sus ~~faire~~ la violence sur les enfants  
~~les~~ conduisant vers une ~~société~~ ~~de~~ famille  
nous

Perturbé instable qui a des mauvaises  
influences sur la société, etc est le cas  
dans la société qui elle même

faire battre un enfant c'est lui apprendre  
à faire la même chose, des études montrent  
que 80% des délinquants sont ceux  
qui sont touchés par ce phénomène  
sociale.

~~cependant les méthodes~~  
~~et pour d'aut~~

~~et en plus faire battre un enfant~~

en plus on peut pas éduquer un  
enfant ~~en~~ utilisant la violence ~~ils~~ existe  
d'autres méthodes ~~plus~~ voire efficaces ~~comme~~ <sup>Par Ex.</sup>  
la communication et bien connaître ~~les~~  
pourquoi il a commis ses bêtises.

cependant

qui est une méthode très utile  
pour faire comprendre  
les vrais raisons des actes  
d'enfants.

en revanche la plupart des parents ~~pensent~~ <sup>voirent</sup>  
que la meilleure méthode d'éducation - c'est,  
de punir les enfants physiquement parce que c'est  
une méthode efficace & prenant la Société  
Algérienne comme exemple vivant  
dans le passé ~~on avait~~ <sup>on avait</sup> des familles ~~qui~~  
éduquaient ~~les~~ <sup>on avait</sup> cette manière <sup>avait</sup>  
un bon résultat dans la famille et parce que  
même l'école parce que on avait une famille  
échoué qui produit une société échoué  
en plus dans notre religion il faut  
battre l'enfant de 10 ans si il fait pas  
la prière

finallement, malgré parfois battre un  
enfant donne ~~un bon~~ <sup>un</sup> & résultat

mais & ça reste un acte violent  
et ses inconvénients sont plus que ses  
avantages et on conseille les parents  
d'être proche de leurs enfants au lieu  
de leurs battre.

## 6- Rédaction conversationnelle n°6

### 6.1- Transcription de l'enregistrement

(silence)

- 3 F8 : faut-il battre les enfants pour les éduquer' 0 on va commencer par la présentation'
- 4 F9 : oui présentation
- 5 F8 :l'éducation des enfants 00 est-ce que l'éducation va être 0 une manière avec la force ou bien avec délicatesse'
- 6 F9 : mhm
- 7 F 8 : faut-il leur parler'
- 8 (silence)
- 9 F9 : on va faire une petite introduction pour l'éducation des enfants ou bien '
- 10 F 8 : la manière d'éduquer  
(silence)
- 11 F8 : dans ce cas il va y avoir 0 la manière 0 de battre 0 ou bien /
- 12 F9 : non ça c'est dans la thèse et dans l'antithèse mais l'introduction c'est la présentation de la manière d'éducation
- 13 F8 : voilà présenter le sujet 00 la manière d'éduquer  
(Silence)
- 14 F9 : par exemple l'éducation c'est la base de 000 euh
- 15 F8 : l'éducation de l'enfant commence 00 dès son plus jeune âge  
(silence)
- 16 F9 : ya des enfants qui sont intelligents et d'autres qui ne comprend pas
- 17 F8 : mais euh il ne s'agit pas de l'intelligence 00 c'est la manière d'éduquer un enfant 00 dès le début 00 s'il fait une faute on va lui parler ou bien le frapper'  
(silence)
- 18 F8 : c'est l'éducation qui fait l'enfant 00 ça le forge 0 ça
- 19 (silence)
- 20 F9 : ça forme sa personnalité  
(xxxxxx)



- 21 F8 : ( relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer un enfant forme sa personnalité  
(silence)
- 22 F9 : donc est-ce-que euh euh est-ce-que quand il fait une faute euh c'est la présentation/
- 23 F8 : la présentation j'ai fait l'éducation et la manière d'éduquer  
(silence)
- 24 F8 : NHOTOU hEDIK (ON MET LA PHRASE) si l'enfant fait une faute/
- 25 F9 : oui (rire)
- 26 F8 : faut-il le euh dans le cas où un un enfant fait une faute faut-il le frapper 00 ou bien lui parler'
- 27 F9 : non on dit (rire) pour apprendre leur éducation il fait des fautes euh 00 donc est-ce-que euh il faut les battre'
- 28 F8 : tous les enfants font des fautes
- 29 F9 : mhm
- 30 F8 : la question c'est pour les éduquer faut-il les frapper ou bien leur parler'  
(silence)
- 31 F9 : pour apprendre quelque chose logiquement on fait des fautes euh 00 les enfants euh
- 32 F8 : dans leur apprentissage les enfants commettent des fautes 000 c'est pas l'apprentissage c'est
- 33 F9 : donc faut-il les frapper'
- 34 F8 : donc ne convient pas ici
- 35 F9 : on ne dit pas la question c'est euh 000 pourquoi donc ne convient pas'
- 36 F8 : ça fait lourd si on dit 0 font des fautes donc c'est
- 37 F9 : on ne met pas c'est 0 ils font des fautes donc faut-il les frapper euh  
(silence)
- 38 F8 : on fait la thèse 00 mais on n'a pas fait la problématique la question  
(silence)  
(rire)
- 39 F8 : NDIROU (ON FAIT) la problématique' la question'
- 40 F9 : c'est bon DERTHA ( JE L'AI FAITE) 000 ( relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer

- un enfant forme sa personnalité tous les enfants non non il manque une  
ici
- 41 F 8 : on met influe sur sa personnalité c'est mieux  
(silence)
- 42 F9 : (relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune  
âge 0 la manière d'éduquer un enfant forme sa personnalité tous les  
enfants font des fautes  
(xxxx)
- 43 F8 : influence on met influence  
(silence)
- 44 F8 : l'éducation influence sur la personnalité de l'enfant
- 45 F9 : (rire) (xxxxx)  
(silence)
- 46 F 8 : toutes les personnes font des fautes mais les enfants encore plus
- 47 F9 : non quand on dit toutes les personnes font des fautes c'est dans  
tous les domaines
- 48 F8 : mais l'éducation touche à tous les domaines
- 49 F9 : pour apprendre 000 quand ils apprend euh ils font des fautes 00 tu  
comprends'
- 50 F8 : j'ai compris  
(silence)
- 51 F8 : dans son apprentissage l'enfant fait des fautes 0 dans son  
apprentissage'
- 52 F9 : justement je te parlais de l'apprentissage
- 53 F8 : mais comment faire pour l'enchaîner avec/
- 54 F9 : (relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune  
âge 0 la manière d'éduquer influence la personnalité de l'enfant  
(silence)
- 55 F9 : NCHABTOULHOUM EZOUJ DI KOULT NTI ( ON LEUR  
RAJOUTE LES DEUX IDEES QUE TU AS DEJA FORMULEES) les  
personnes /
- 56 F8 : les personnes font des fautes'
- 57 F9 : mhm
- 58 F8 : les personnes font des fautes mais les enfants encore plus
- 59 F9 : les personnes 0 font 0 des fautes 0 mais 0 les enfants 0 encore plus  
0 et la troisième dans l'apprentissage'
- 60 F8 : dans son apprentissage l'enfant fait des fautes

- (silence)
- 61 F8 : dans l'apprentissage de quelque chose tous les personnes font des fautes mais les enfants encore plus
- 62 F9 : toutes
- 63 F8 : (relecture) l'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge 0 la manière d'éduquer influence la personnalité de l'enfant 0 dans l'apprentissage 0 toutes les personnes font des fautes 0 mais les enfants encore plus
- 64 F9 : donc
- 65 F8 : donc faut-il les frapper 0 ou bien leur parler'  
(silence)
- 66 F9 : quand cela arrive 0 faut-il les frapper ou bien leur parler' quand /
- 67 F8 : ah quand ils font des fautes
- 68 F9 : quand ils font des fautes oui quand 0 cela arrive 0 faut-il 0 les frapper 0 ou bien 0 leur parler'
- 69 F8 : (rire) on déplace ça ici et ça là
- 70 F9 : d'accord
- 71 F8 : c'est bon l'introduction (xxxx) c'est bon l'introduction 0 NEKTEBhA' ( JE L'ECRIS ?)
- 72 F9 : normalement c'est bon  
(silence) (écriture de l'introduction sur le propre)  
(rire)
- 73 F9 : NEBDEW LA THESE ( ON COMMENCE LA THESE)  
(silence)
- 74 F8 : on commence par la thèse euh euh les gens qui frappent les enfants et après  
(silence)
- 75 F8 : euh la plupart des gens euh croient que /
- 76 F9 : la plupart des parents 0 parce que c'est l'éducation des enfants 0 ça commence par les parents
- 77 F8 : oui  
(silence)
- 78 F9 : on ne met pas la plupart 0 il y a des parents 0 la plus part c'est la majorité des parents
- 79 F8 : on met croit'
- 80 F9 : il y a des parents qui croient qui préfèrent 0 frapper leurs enfants pour les éduquer

- 81 F8 : croit ou pensent c'est mieux
- 82 F9 : il ya des parents qui croient que la meilleure des manières d'éduquer un enfant c'est de le frapper
- 83 F8 : il y a des parents qui (xxx) leurs enfants /
- 84 F9 : ils apprendront mieux
- 85 F 8 : fiH (OUI) ils vont bien éduquer ou
- 86 F9 : bien les élever'
- 87 F8 : (relecture) beaucoup parents qui croient que battre leurs enfants ils vont apprendre mieux'
- 88 F9 : ils vont mieux apprendre 000 (relecture) il y a beaucoup de parents qui croient  
(silence)
- 89 F8 : beaucoup de parents qui croient que quand ils battent
- 90 F9 : battent
- 91 F8 : battent leurs enfants 00 euh
- 92 F9 : ils ne feront plus de fautes
- 93 F 8 : (relecture) il y a des parents croient que quand ils battent leurs enfants 000 ils ne feront plus de fautes (rire) ça y est
- 94 F9 : HNA (ICI) on met qui 0 qui croient que en battant MECHI ( ET NON) battent ou bien quand ils battent 0 MANHATOUCH ( ON NE MET PAS) que quand ils battent 0 leurs enfants 0 ils ne feront plus de fautes
- 95 F8 : euh les arguments 0 en fait combien' trois ou bien deux
- 96 F9 : deux deux  
(silence)
- 97 F8 : (relecture)
- 98 F9 : ça fait lourd BIN (ENTRE) croient et quand 000 il y a beaucoup de parents qui croient 000 qui pensent que
- 99 F8 : on enlève qui
- 100 F9 : non on – peut pas dire il y a beaucoup de parents croient que quand
- 101 F8 : on dit il y a beaucoup de parents croient que que que
- 102 F9 : d'accord EKTBIhA (TU L'ECRIS) 00 il y a beaucoup de parents croient que mais MATJICH (C'EST INCORRECT)
- 103 F8 : c'est correct il y a beaucoup de parents qui croient que quand
- 104 F9 : il y a beaucoup de parents qui croient que quand ils 0 tellement je l'ai répété plusieurs fois elle a perdu son sens  
(rire)

- 105 F8 : il y a des parents qui croient que quand ils battent leurs enfants ils ne feront plus de fautes
- 106 F9 : BEDLI (CHANGE) carrément la phrase  
(rire)
- 107 F9 : il y a des parents qui favorisent qui préfèrent battre leurs enfants 00 Pour 00 qu'ils 0 ne fassent 0 plus de fautes
- 108 F8 : eh il nous reste seulement 30 minutes et on – a pas fait la thèse et l'antithèse et la conclusion  
(rire)
- 109 F9 : il y a des parents qui battent leurs enfants pour qu'ils ne fassent plus de fautes
- 110 F8 : qui 0 battent 0 leurs 0 enfants 0 pour 0 qu'ils 0 ne fassent 0 plus de fautes
- 111 F9 : quand l'enfant il a mal 0 il va s'en souvenir 00 s'en souvenir qu'il ne faut pas faire de fautes 000 l'argument de la thèse  
F8 : (rire)
- 112 F9 : quand l'enfant a mal il va s'en souvenir il ne va plus commettre de fautes 000 quand l'enfant ressent la douleur il ne commettra plus de fautes 00 il aura peur il ne commettra plus de fautes
- 113 F8 : (relecture) il y a beaucoup de parents battent leurs enfants pour qu'ils ne fassent plus de fautes 00 ensuite on fait quand 0 les enfants comment'
- 114 F9 : ressent la douleur 000
- 115 F8 : sentir c'est mieux non'  
(silence)
- 116 F9 : quand l'enfant ressenti la douleur 000 ressent
- 117 F8 : quand 0 l'enfant 0 ressent 0 la douleur il ne 0 fera 0 plus de fautes 00 mais on a utilisé déjà fautes
- 118 F9 : on met erreur 00 il ne fera plus la même erreur
- 119 F8 : oui NDIROU (ON FAIT ) un argument c'est tout et un exemple  
(silence)
- 120 F9 : si l'enfant est frappé après avoir passé quelque chose  
(silence)
- 121 F8 : (relecture) quand l'enfant ressent la douleur il ne commettra pas la même erreur par exemple on frappe un p=tit garçon pour la faute qu'il a fait 0 c'est correct'
- 122 F9 : on donne l'exemple de l'erreur qu'il a fait et ses parents le frappent

- 123 F8 : non
- 124 F9 : si l'exemple de la faute
- 125 F8 : par exemple il ne sait pas conjuguer
- 126 F9 : mais il est encore p=tits on a dit dès leur jeune âge
- 127 F8 : (rire) on – a plus le temps 000 j'écris sur le propre il y a beaucoup de parents mhm pour qu'ils ne fassent plus de fautes je mets une virgule et je ne met pas et je continue 00
- 128 F9 : mhm
- 129 F8 : quand 00 l'enfant ressent 00 la douleur 00 il ne 0 commettra pas 00 la même erreur par exemple l'exemple
- 130 F9 : le tableau de multiplication 00 si l'enfant n'apprend pas 00
- 131 F8 : si le p=tit garçon
- 132 F9 : si le garçon ou si il s'il n'apprend pas le tableau de multiplication 000 il sera battu il sera frappé
- 133 F8 : par contre
- 134 F9 : par contre mhm  
(silence)
- 135 F8 : par contre ils leur parlent doucement
- 136 F9 : et leur faire comprendre que cette chose ne se fait pas et ce n'ai pas grave mais que la prochaine fois il ne recommencera pas la même erreur
- 137 F8 : et il
- 138 F9 : ne les reproduit pas ne les refasse pas ne les refait plus  
(silence)
- 139 F8 : il ne les répète pas  
(silence)
- 140 F8 : (relecture) par contre il y a d'autres qui préfèrent leur parler doucement et leur faire comprendre que cette chose ne se fait pas mais il faut apprendre de ses erreurs et il ne les répète pas par exemple 00on refait le même exemple
- 141 F9 : si il n'apprend pas le tableau de multiplication euh ses parents euh vont lui montrer l'importance d'apprendre euh le tableau de multiplication pour son avenir
- 142 F8 : j'écris direct le tableau de multiplication'  
(silence)
- 143 F9 : par exemple le tableau de multiplication 0 il faut savoir qu'il est important pour son avenir

- (silence)
- 144 F9 : l'avis personnel 0 KEMELTI (TU AS TERMINE) l'exemple'  
(silence)
- 145 F8 : (relecture) par contre il y a d'autres qui préfèrent leur parler doucement et leur faire comprendre que cette chose ne se fait pas mais il faut apprendre de ses erreurs et il ne les répète pas par exemple le tableau de multiplication 0 il faut savoir qu'il est important pour son avenir 00 il faut qu'il apprendre bien ou
- 146 F9 : qu'il l'apprend bien 0 il faut bien l'apprendre ou il faut bien le maîtriser
- 147 F8 : en conclusion euh 00 à mon avis/
- 148 F9 : à notre avis à mon avis la meilleure façon d'éduquer un enfant c'est de lui parler
- 149 F8 : parce que si on fait le contraire /
- 150 F9 : ça va influencer sa personnalité et 00 ça pourra lui causer des roubles des problèmes
- 151 F8 : problème mental
- 152 F9 : problème dans sa personnalité et euh 000 euh
- 153 F8 : en conclusion 000 euh  
(silence)
- 154 F9 : en conclusion il ne faut pas être trop sévère ni trop souple avec les enfants
- 155 F8 : j'écris la conclusion  
(silence)
- 156 F8 : à mon avis 0 je pense que la meilleur méthode à mon avis 0 je 0pense 0 que 0 la meilleure 0 méthode c'est de leur parler doucement pour éviter les problèmes mentals
- 157 F9 : éviter les problèmes éviter les troubles
- 158 F8 : pour éviter surtout de leurs faire des problèmes mentals
- 159 F9 : madame madame
- 160 Ens : oui
- 161 F8 : voilà le brouillon
- 162 Ens : vous avez fait deux brouillons'
- 163 F8 : (rire) BEñ MAYJICH (POUR QU'IL NE SOIT PAS COMME UN BROUILLON) YJI MNADEM ( IL EST BIEN ORGANISE) ñEDI MṬARBCHA BEñ MAYATHSEBCH ( CETTE FEUILLE EST BIFFUREE) comme un brouillon

- 164 Ens : mais un brouillon doit être comme ça 0 il doit justement contenir des ratures
- 165 F8 : MĤARBCHA MĤARBCHA (PLEINE DE RATURES) (rire)



## 6.2- Texte final

### Sujet :

« faut-il battre les enfants pour les éduquer »  
Qui en pensez vous ?

L'éducation des enfants commence dès leur plus jeune âge, la manière d'éduquer influence la personnalité de l'enfant. Dans l'apprentissage toute les personnes font des fautes mais les enfants encore plus; quand cela arrive, faut-il leur parler ou bien les frapper?

Il y a beaucoup de Parents battent leurs enfants pour qu'ils ne fassent plus de fautes; quand l'enfant ressent la douleur il ne commettra pas la même erreur par exemple s'il n'apprend pas le tableau de multiplication il sera frapper. Par contre y a d'autres qui préfèrent leurs parler doucement et leurs faire comprendre que cette chose ne se fait pas mais il faut apprendre de ses erreurs et il ne les répète pas par exemple le tableau de multiplication il faut savoir que il est important pour son avenir et qu'il faut bien le maîtriser.

En conclusion, faut pas être trop sévère ni trop souple avec les enfants. À mon avis je pense que la meilleure méthode c'est de leur parler doucement pour éviter de leurs faire des problèmes mentaux. surtout

### 6.3- Brouillon

~~Intro présenter.~~

L'éducation des enfant commence dès leur plus jeune âge. la manière d'éduquer a une influence sur la personnalité de l'enfant.

~~Si l'enfant~~

~~tout les enfants font des fautes~~  
donc ~~est~~ faut t-il les frapper ou bien leur parlé ?

(2) font  
toute les personnes font des fautes  
mais les enfants encore plus.

(3)  
non  
dans l'apprentissage l'enfant fait des fautes

Dans l'apprentissage  
quand cela arrive font-ils leur parlé ou bien les frapper



la plus part de parents croient  
il y'a ~~des~~ qui  
~~que~~ [quand] ils battent leurs  
enfants ils ne font plus de fautes;  
pour qu'ils fassent

---

arg 1 : quand l'enfant <sup>ressent</sup> la  
douleur il ne commettra <sup>pas</sup> la même <sup>erreur</sup>  
exp. <sup>ressent</sup>

Par exemple ~~q~~ un petit garçon  
arg 2 fait une faute on les frappe  
il a peur et ~~est~~ il ne la  
refait plus  
on frappe un petit garçon pour la  
faute qu'il a fait  
par contre y'a d'autres qui préfèrent  
leur parler  
à l'enfant