

**République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Chadli Bendjed
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue françaises**



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

Option

« Didactique »

THÈME

**L'effet du travail collaboratif sur la qualité
Des productions écrites des apprenants
De 3^{ème} année secondaire : cas du texte argumentatif**

Directeur de recherche : Dr. Hamdaoui Aimen

Présenté Par : Boulaguenafed Nassima

Devant le membre de jury composé de :

Président : Mr. Bissati Samir	MC Université El Chadli Bendjedid el-Tarf
Examineur : Mr	MC Université El Chadli Bendjedid el-Tarf
Rapporteur : Mr. Hamdaoui Aimen	MC Université El Chadli Bendjedid el-Tarf

Année universitaire :

2016-2017

REMERCIEMENTS

Tous mes remerciements tout d'abord s'adressent au tout puissant ALLAH de m'avoir donné la santé, la volonte et la patience durant mes années d'étude.

Je remercie de tout cœur mon directeur de recherche monsieur Aymen Hamdaoui pour son soutien, pour son aide et sa patience.

Mes remerciements vont également aux membres de jury de l'université el Chadli Ben Djedide -El Tarf- qui vont participer à ma soutenance.

Je remercie notre chef de département monsieur Samir Bissati pour son aide et son encouragement.

Je remercie mon frère mohamed pour son aide et son encouragement, celui qui m'a donnée la confiance en soi afin d'achever mon travail.

Je remercie mes monsieur kedoucci djamel et youbi foudil pour leurs aides et leurs conseils

Je tiens à remercier tous les enseignants de mon cursus d'étude du primaire jusqu'à l'université.

Je remercie toutes les personnes qui de près ou de loin pour m'ont soutenu durant ce travail.

Je remercie aussi les élèves du lycée Serrai Ahmed de Ain Assel

*Enfin je dois remercier mes collègues de la promotion de master 2017 DFLE et
SDL.*

DEDICACES

*JE DEDIE CE MODESTE TRAVAIL DE RECHERCHE AUX PERSONNES
QUI COMPTENT LE PLUS POUR MOI*

- *A mes chers parents.*
- *A mes trois frère : Bilal, Mohamad et Salah.*
- *A mes chères sœurs : Karima et Rabab.*
- *A mes beau- frères et mes belles sœurs : nour el din, fethi, amina, naziha .*
- *A mes nièces et mes neveux : Nounou, Louai, Safaa, Moetaz, Anes, Moncef, Iyed, Adam, Arwa.*
- *A mes cousine : Sara, Marwa.*
- *A toutes mes amies : Naima, Ilham, Nouha et Sokar.*
- *A toute ma famille.*

Abstract:

Improving the quality of written production through collaborative learning is one of the objectives of learning and learning (French, foreign language) and raises the interest of specialists in the field of teaching, which has become a question. Therefore, our research has indicated to demonstrate the effectiveness of cooperative writing as a teaching strategy in solving this problem. To develop this work, we devoted theoretical framework to presenting some concepts related to collaborative work and written production in French (foreign language).

To support theoretical framework, we experimented with the third year secondary students through their writings. We reviewed and analyzed them and compared the individual and other written productions achieved after the review. The findings show that collaborative work is a tool to improve education and to encourage learners to work in groups. In other words, group work and group review drives motivation to build self-confidence and, most importantly, it helps to develop language skills.

Key words:

Written production, editorial processes, revision, collaborative writing, argumentative text.

الملخص:

إن تحسين نوعية الإنتاج الكتابي من خلال التعلم التعاوني هو أحد أهداف التعليم و التعلم (الفرنسية لغة أجنبية)، و يثير اهتمام المختصين في مجال التدريس حيث أصبح موضوع تساؤل. و لذلك، فقد أشار بحثنا لإثبات فعالية الكتابة التعاونية باعتبارها إستراتيجية التدريس في حل هذه المشكلة. و لتطوير هذا العمل، كرسنا الإطار النظري لعرض بعض المفاهيم ذات الصلة بالعمل التعاوني والإنتاج الكتابي في (الفرنسية لغة أجنبية) لدعم الإطار النظري، أجرينا تجربة مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال كتاباتهم، حيث قمنا بمراجعتها و تحليلها و أجرينا مقارنة بين الإنتاج الكتابي الفردي وغيره المحقق من العمل الجماعي بعد المراجعة. وتظهر النتائج المستخلصة أن العمل التعاوني هو أداة لتحسين التعليم و حث المتعلمين على العمل في مجموعات. وبعبارة أخرى، فإن عمل الفريق و المراجعة الجماعية يدفع إلى التحفيز بيني الثقة بالنفس، والأهم من ذلك، فإنه يساعد على تطوير المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية :

الإنتاج الكتابي , عملية الكتابة' المراجعة' الكتابة التعاونية' المقالة الجدلية.

Table des matières :

Introduction générale.....	6
introduction.....	12
1. La production écrite.....	12
2. Les processus rédactionnels :.....	14
3. Les modèles de la production écrite :.....	15
3.1. Le modèle linéaire de ROHMER :	15
3.2. Les modèles non linéaires :	16
3.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)	16
3.2.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)	18
4. La production écrite dans le cycle secondaire :	19
5. La révision de texte	21
5.1. Définitions	21
5.2. Modèles de révision :	23
5.2.1. Modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987)	23
5.2.2. Modèle de Hayes (1996)	25
6. Le texte argumentatif :.....	27
6.1. La structure du texte argumentation :	27
6.1.1. Est-il nécessaire de faire un plan ?	27
6.1.2. Comment faire une introduction ?.....	27
6.1.3. Comment faire un développement ?.....	28
6.1.4. Comment faire une conclusion ?.....	28
6.2. Les modèles d'argumentation :	28
6.2.1. La réfutation :	28
6.2.2. Défendre une thèse :	29
6.2.3. Le pour et le contre :	29
6.3. Évaluation d'une production argumentative :	30
7. La cohérence, cohésion et connexité dans un texte.....	30
7.1. La cohérence :.....	30
7.2. La cohésion :.....	31
7.2.1. Les connecteurs :.....	31
Introduction :	34
1. Collaboration ou coopération ?.....	34
2. Comment définir l'écriture collaborative ?.....	34
2.1. Les différents procédés d'écriture collaborative	35

2.2. Les différentes phases d'écriture	36
3. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative	37
3.1. Pourquoi faire écrire les élèves en groupe ?	37
4. Les travaux antérieurs dédiés à l'écriture collaborative :	38
4.1. La recherche de DU THI BICH THUY	38
4.2. La recherche d'A. HAMDAOUI :	39
4.3. La recherche de SH. Souame :	40
Introduction.....	43
1. Étude du terrain de la recherche.....	43
2. Le public	43
3. La collecte des données	44
3.1. Le temps du recueil des données :	44
3.2. L'activité agissante	44
3.3. Le choix du texte argumentatif :	44
3.4. La méthodologie :	45
3.5. Le déroulement de l'expérimentation :	45
4. L'analyse des données	47
4.1. Analyse des données des élèves (travail individuel)	47
4.2. Analyse des copies des élèves (travail collaboratif) :	51
4.3. Comparaison entre les productions écrites (individuelles et collectives) et interprétation des résultats.....	54
Conclusion.....	58
Bibliographie :	60
Annexe.....	62

Introduction générale :

L'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) dans le système scolaire algérien, notamment au niveau du secondaire, se fait actuellement par projets didactiques ayant chacun un

objectif didactique bien précis. Chaque projet est constitué de deux à trois séquences qui se complètent dans leurs intentions communicatives.

Le contenu de chaque séquence est un ensemble de textes à analyser tout au long du projet et comprenant des activités diverses : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression de l'oral et la production de l'écrit. Cette répartition d'activités est accompagnée parallèlement par d'autres activités qui englobent les points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison...) conçues en fonction de ce projet.

*« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage code de communication au premier degré .la parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve ».*¹

Écrire c'est passer par un nombre d'étapes pour arriver à une formulation correcte du sujet communiqué : la création d'idées, l'organisation de celles-ci, la rédaction et finalement la révision qui est une relecture du texte portant sur les modifications ou la correction en quelque sorte.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, l'écrit occupe une grande place car la langue française est considérée comme une langue vivante et son fonctionnement dépend de deux pôles : l'oral et l'écrit. Pour cela la maîtrise de l'écrit est considérée comme une étape nécessaire et même primordiale pour l'apprentissage de cette langue.

Cependant les élèves considèrent la production écrite comme une tâche difficile car ils sont incapables de formuler un simple écrit voire, une simple phrase.

Les chercheurs ont mis en place le concept de « travail en groupe » pour favoriser l'interaction et proposer une autre manière d'enseignement plus dynamique, ainsi qu'elle met les apprenants dans des situations de communications réelles et concrètes et au même temps pour gérer le temps et l'espace au cours d'une séance de cours du FLE.

*« La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité ».*²

Donc, cette méthode de travail représente un échange et un transfert des connaissances entre les apprenants au sein d'un petit groupe. Elle aide les apprenants en difficultés, permettant à chacun de participer à sa manière et selon ses compétences ; en favorisant les investissements

¹ . Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1991.

² . Document d'accompagnement du programme de français ; p : 27

collectifs à travers l'échange des idées et des connaissances afin d'obtenir un énorme progrès en production écrite.

L'enseignant dans ce mode d'apprentissage n'est plus un maître qui monopolise la parole et qui transmet le savoir mais celui qui permet à l'apprenant d'y accéder par lui-même au savoir. Il devient un observateur, il conseille, il gère l'interaction dans le but de faire apprendre aux apprenants que leur progrès et leur réussite dépendent de eux-mêmes.

Cependant, la plupart des enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail car elle est difficile par sa mise en œuvre : le bavardage, le bruit. Ces derniers constituent une entrave pour la réussite de cette méthode. Mais cela n'empêche pas qu'elle joue un rôle primordial dans le développement des compétences d'écriture et incite les apprenants à réfléchir en commun. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressés au travail de groupe comme un outil efficace pour la motivation des apprenants face à la tâche scripturale.

En choisissant ce sujet, nous cherchons à montrer l'efficacité du travail de groupe et comment il aide les apprenants à dépasser leurs difficultés à l'écrit. Nous voulons également prouver que les échanges des idées dans un groupe d'apprenants favorisent un énorme progrès quant à la production écrite du texte argumentatif.

Dans notre travail de recherche nous nous sommes interrogés sur l'apport du travail de groupe qui nous a paru un outil important pour motiver les apprenants lors de la réalisation de la production écrite du texte argumentatif. Ainsi, nous essayons de répondre à ces questions :

- Comment le travail de groupe aide les apprenants en difficultés à produire un écrit argumentatif ?
- Savoir si cette pratique participe effectivement à l'émergence de nouveaux savoirs et au développement de la compétence communicative ?

En supposant en premier lieu que cette nouvelle conception dans l'enseignement/apprentissage du FLE aide les apprenants à surmonter leurs difficultés linguistiques et renforcer leurs connaissances en FLE.

En deuxième lieu, le travail de groupe développe la compétence de communication grâce au processus interactif entre les apprenants puisqu'il s'agit d'un milieu chargé de motivation à travers la révision et la réécriture des productions écrites.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons décidé d'effectuer une étude comparative entre les productions écrites réalisées individuellement avec celles élaborées en groupes par les mêmes apprenants dans le but d'établir les points de divergences entre les deux modes de travail et de mesurer l'utilité de travail en groupe.

Donc, nous savons bien qu'il existe plusieurs modèles théoriques de la production de texte, mais celui que nous allons utiliser dans notre travail de recherche, c'est le modèle de Hayes et Flower (1980) tout en attachant tant d'importance aux opérations suivantes :

- ✓ La planification textuelle.
- ✓ La textualisation.
- ✓ La révision des textes (ou relecture).

Notre recherche se compose de trois chapitres : il sera question au premier chapitre, de se pencher tout brièvement sur quelques éléments de réflexion portant sur la production écrite et ses processus rédactionnels, les modèles de la production écrite et la révision collaboratif. Ensuite, nous tenterons de focaliser notre intérêt sur le discours écrit, notamment l'argumentatif, qui sera le choix de notre étude. S'agissant du discours argumentatif, nous tenterons dans ce chapitre de toucher du doigt certains points et éléments entourant : la thèse, les arguments, les connecteurs

logiques assurant la progression et les différents types d'argumentation. Nous essayerons ensuite et dans une démarche plus ou moins détaillée, de mettre l'accent sur certains aspects relatifs à l'écrit, à savoir la cohérence et la cohésion.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons la collaboration et le travail collaboratif. Donc, nous définissons le travail collaboratif et l'écriture collaborative et les différents procédés d'écriture collaborative. Ensuite, les différentes phases de l'écriture collaborative aussi les intérêts et les limites de l'écriture collaborative et pourquoi faire écrire les élèves en groupe ? Puis, nous citons des travaux antérieurs des chercheurs tels que le travail de DU THI BICH THUY et la recherche d'A. HAMDAOUI et aussi la recherche de SH. SOUAM. .

Dans le dernier chapitre, nous entamons l'expérimentation. Nous étudions le terrain de recherche et le public choisi. Nous signalons que notre travail a été réalisé dans le lycée SERRAI AHMED de AIN EL ASSEL la wilaya d'el Tarf. Le public est des élèves de 3^{ème} année secondaire de spécialité scientifique. Donc, nous essayons de vérifier leurs capacités de rédiger pour s'exprimer, intervenir et argumenter et de rédaction individuellement et en collaboration. Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont en nombre de 30 apprenants 18 filles et 12 garçons. Nous adoptons la méthode analytique qui sera subvenue par la méthode comparative, donc nous allons analyser le corpus d'étude qui est les copies de la production écrite réalisées par chaque apprenant et nous essayons de les comparer avec celles qui sont réalisées après la révision par des groupes d'apprenants.

CHAPITRE : 01

L'enseignement de la production écrite

Introduction :

Le premier chapitre s'articule autour de trois volets : la didactique de la production écrite, la révision de texte et le texte argumentative.

Tout d'abord une précision terminologique sera proposée autour de deux termes « production écrite », « processus rédactionnels ». Ensuite, seront présentés quelques modèles de production de texte et des théories importantes en didactique de la production écrite. Il s'agit du modèle linéaire de Rohmer ; du modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) ; du modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) de Scardamalia & Bereiter (1983).

Le deuxième volet du premier chapitre approfondira le concept de la « révision de texte ».. Seront passés en revue les modèles de révisions depuis Hayes et al. (1987) jusqu'à Butterfield et al. (1996).

Le dernier volet clarifiera la notion de l'argumentation, la cohérence et la cohésion.

1. La production écrite

L'écrit existe sous diverses formes, JOLIBERT avance que l'écrit « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder les traces* ». ¹ Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production écrite à cause de son importance dans le champ éducatif surtout avec l'avènement de l'approche communicative qui l'a réhabilitée comme une compétence communicative à part entière, elle la présente comme : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* ». ²

¹ JOLIBERT Josette, Former des apprenants producteurs de textes, Paris, Hachette, 1994, P.11

² CUQ Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op.cit., P.180

Le terme "production écrite" a connu diverses définitions grâce à les perspectives dans lesquelles il est inscrit (linguistique, communicationnelle...). Généralement, elle représente un acte qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses Intérêts, ses préoccupations pour les communiquer. Selon MOIRAND Sophie¹, ce type de communication intervient un enchevêtrement de compétences dont l'apprenant scripteur est amené à faire usage lors de son activité :

Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.

Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde.

Une compétence socioculturelle : connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, connaissance de l'histoire culturelle.

Une compétence discursive : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, nous pouvons dire que la production écrite n'est pas une simple transcription ou une juxtaposition des syntagmes. C'est pourquoi on parle d'une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique...) et de savoir-faire (produire un texte...). Dans le domaine des langues étrangères, la production écrite se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition de la capacité à produire divers types de textes pour pouvoir communiquer. À ce propos les apprenants ne composent pas des textes uniquement pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais parce que la production écrite est une activité qui a un but et un effet social, l'apprenant utilise son compétence d'écrit scolaire pour communiquer avec des lecteurs.

Pierre MARTINEZ précise que « Produire relève alors d'un plaisir et d'une technique »¹. Quant à J-P CUQ et GRUCA : « c'est donc produire une communication au moyen d'un texte »².

¹BOUGARA.T, Cours de méthodologie : la compétence de communication

²MARTINEZ Pierre, La didactique des langues étrangères, Coll. Que sais-je ?, Paris, 2002, P22

C'est alors, le produit d'un processus de rédaction dont l'apprenant est appelé à impliquer un travail cognitif d'élaboration.

2. Les processus rédactionnels :

La production écrite est un processus récursif comportant des sous-processus (étapes) donc elle n'est pas une simple activité, selon le dictionnaire pratique de didactique :

« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité». De ce fait, il est nécessaire de présenter ces sous-processus rédactionnels :

-La planification : c'est une étape importante ce qui affirme Josette JOLIBERT : *«Ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts»*³.

Cette étape est la base de toute rédaction car dans laquelle le scripteur fait la recherche des informations, des idées et l'interrogation sur leur organisation et leur adaptation aux lecteurs. Ce sous-processus vient avant de commencer la rédaction, il est un ensemble de présentations cognitives et des récupérations en mémoire.

-La mise en texte : dans cette vision, J-P CUQ et GRUCA explique que : *« engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire»*.⁴

Lors cette phase, les représentations mentales transformées en un produit linguistique dont le scripteur concentre sur la dimension orthographique et lexicale où il faut choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières.

³ JOLIBERT Josette, op.cit., P19

⁴ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op.cit., P.185

-Le retour sur le texte (la révision) : ce processus consiste la relecture de ce qui a déjà été produit et vise l'évaluation de la production écrite (une lecture évaluative).C.CORNAIRE et P.RAYMOND souligne que la révision est : «une sorte d'aller et retour [...] conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif atteindre». ¹

Dans ce sens, le scripteur doit relire son produit pour vérifier s'il est adéquat et respecte la consigne, et détecte les erreurs pour les corriger.

3. Les modèles de la production écrite :

La production écrite a donné lieu à de nombreuses recherches dans les divers domaines entre autres la psycholinguistique, la sociolinguistique... . Les chercheurs ont élaboré des modèles théoriques mettant en lumière le fonctionnement cognitif et les mécanismes de la production écrite.

Dans cette perspective, RAYMOND et CORNAIRE souligne que « *D'une manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite* ». ²

Ces deux auteurs, nous proposent deux types de modèles de production écrite : les modèles linéaires «*qui proposent des étapes très marquées et séquentielles*» et des modèles non linéaires « *où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents* ». ³

3.1. Le modèle linéaire de ROHMER :

Ce modèle est élaboré pour l'anglais langue maternelle. Selon ROMER, le scripteur produit en suivant trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture, d'une façon unidirectionnelle ; il ne doit pas revenir en arrière. La pré-écriture englobe des activités de

¹ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, La production écrite, CLE international, Paris, 1999, P.28

²CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, Op.cit, P.25

³ Ibid.

planification et de la recherche des idées, l'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente une étape pour apporter des corrections de forme ou de fond.

3.2. Les modèles non linéaires :

3.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Cela remonte au début des années 1980 que les chercheurs ont commencé à proposer des modèles du processus de production de texte en se fondant sur les études réalisées en psychologie. C'est ainsi que Hayes et Flower (1980), suite à des expériences effectuées auprès de sujet adultes anglophones, ont élaboré un modèle ayant l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité de l'écriture.

Ce qui marque la différence entre le modèle proposé par Rohmer (1965) et celui de Hayes et Flower (1980) est que l'écriture dans ce dernier modèle « *ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux, ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous – étapes du processus* ».

Le modèle de Hayes et Flower (1980) a été réalisé à partir de la réflexion à haute voix, selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

Le modèle de ces deux chercheurs, s'apparente en réalité à une démarche de résolution de problèmes. Il se subdivise en trois grandes composantes :

- 1-Le contexte de la tâche.
- 2-La mémoire à long terme du scripteur.
- 3-les processus d'écriture.

Pour ce qui est du contexte de la tâche, plusieurs éléments et variables peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture, à savoir l'environnement physique, le sujet de rédaction, les motivations de rédacteur et le public visé...etc.

Dans la mémoire à long terme le scripteur puise toutes les connaissances indispensables à la production de son texte : les connaissances liées au sujet à traiter, connaissances syntaxiques, linguistiques et rhétoriques. Etc. Ces connaissances seront par la suite

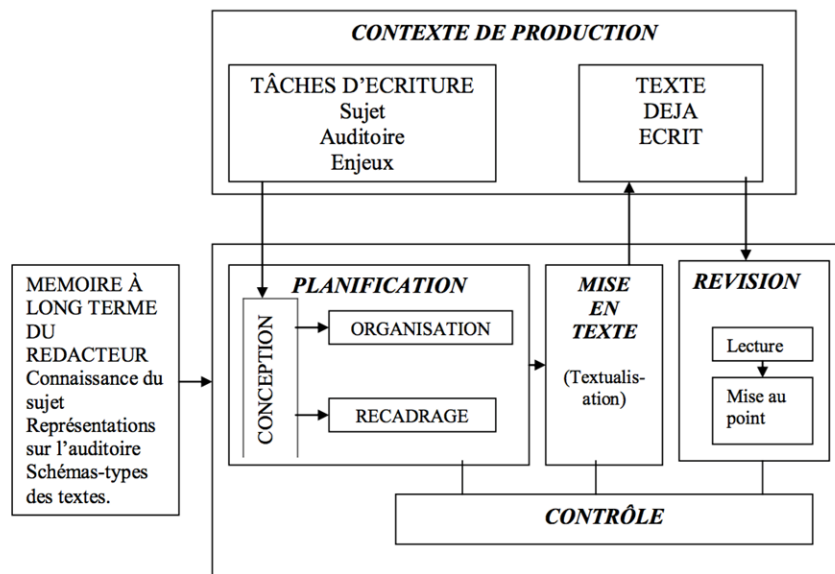
actualisées à travers la mise en place de trois processus d'écriture qui sont la planification, la mise en texte et la révision.

Cornaire et Mary Raymond (1999) nous décrivent en détail le processus d'écriture, qui est une étape ultime du modèle proposé par Hayes et Flower (1980) :

*« Durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques [...]. L'étape de révision [...] conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte ».*¹

Il est à souligner que le modèle de Hayes et Flower (1980) nous montre le cheminement d'un scripteur habile, qui en situation de production écrite, revient souvent en arrière pour réviser la forme ou le contenu du texte. Il est, par contre évident que l'apprenant scripteur enfant ou adolescent en langue maternelle ou étrangère ne pourrait élaborer sa démarche de la sorte. Ce qui fait dire à Deschénes cité par Cornaire et Mary Raymond (1999): «que le savoir écrire, comme n'importe quelle habilité langagière, s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience ».

¹ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, La production écrite, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P28.



Le modèle de Hayes et Flower⁶

Présentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes and Flower 1980)¹

3.2.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Bereiter et Scardamalia (1987), suite à une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse : la première (knowledge- telling model) traduisible « connaissance -expression ». Cette description consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants, centrés sur eux mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée. Dans leurs rédactions, ils ne se soucient pas de recueillir des renseignements préliminaires sur le sujet qu'ils vont traiter, cependant ils se fient seulement à leurs expériences et champs de connaissances.

¹. Modèle présenté par Claudine Garcia-Debanc, *Pratiques*, n° 49, mars 1986, cité par Jolibert Josette, (1988 - 1994), « *Former des enfants producteurs de textes* », Paris : Hachette Education, p 21.

Ces scripteurs malhabiles n'éprouvent pas le souci de vouloir connaître leur lecteur, et par conséquent de présenter un contenu organisé et compréhensible. Leurs productions se caractérisent par des constructions simples, de mots connus ou courants et qui souvent manque de cohérence interne ayant trait à l'enchaînement des idées.

En revanche, la seconde description (knowledge- transforming model) qui pourrait être traduisible par « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

En effet, il s'agit d'un scripteur habile ne se contentant pas de retrouver dans sa mémoire à long terme des connaissances qu'il posséderait sur un sujet donné, mais qui s'oriente vers une recherche documentée et guidée pour l'atteinte de son objectif consistant à parvenir à s'assurer que son message est bien capté par ses lecteurs. Cette réception efficace par le destinataire est le gage d'une bonne organisation de texte par le scripteur habile qui travaille et retravaille son plan d'écriture.

Comme nous pouvons le constater, cette deuxième description met l'accent sur les interactions qui se créent entre le scripteur, le lecteur et le texte, et sur les diverses activités de gestion exercées par le scripteur telles que la planification et la révision.

4. La production écrite dans le cycle secondaire :

L'enseignement du français langue étrangère a pour visée d'amener l'apprenant à communiquer à l'écrit et à l'oral. Il s'agit d'une formation élaborée sur la base de quatre compétences langagières : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Aujourd'hui les concepteurs du nouveaux programmes affirme que : *« l'enseignement du français à l'école secondaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction [...] à l'écrit (lire/écrire) dans des situations adaptées à son développement cognitif »*.¹

L'enseignement de la production écrite en FLE au sein de l'institution scolaire algérienne est fondé sur la structuration de la langue et surtout de multiplier les thèmes de

¹ Ministère de l'éducation nationale, Programme de français : 5^{ème} AP., O.N.P.S, Alger, Juin 2011, P.03

la rédaction afin d'accorder à l'apprenant d'utiliser la langue écrite pour interagir dans des situations de communication sociales (authentiques) ou simulées en classe.

5. La révision de texte

5.1. Définitions

Qu'est-ce « *la révision de textes* » ? Hurley (2006 : 10) dans son article de synthèse sur la révision, a souligné la difficulté de définir ce concept. En effet, la révision n'a pas le même sens chez différents chercheurs, voire chez le même chercheur. Hurley (2006) a essayé de clarifier ce terme en présentant trois conceptions de la révision. Cette classification de Hurley (2006 : 12) sera complétée par d'autres définitions que j'ai repérées dans la littérature sur la révision de texte.

1^{ère} conception : la révision comme modification effective apportée à un texte

Certains chercheurs voient la révision comme un comportement opérationnel observable qui consiste à effectuer une modification sur un texte.

Il s'agit du point de vue de Scardamalia & Bereiter (1983 : 71) qui refusent de qualifier leur modèle CDO (*Compare, Diagnose, Operate*) de « *modèle de révision* » car pour eux, le terme « *révision* » entraîne une modification sur le texte alors que leur modèle fait référence à un processus cognitif qui peut « *ne pas déboucher sur la modification du texte* ».

C'est également la position de Matsushashi (1987 : 208) : « *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* ». Pour Monahan (1984) et Matsushashi (1987) les révisions au pluriel désignent les corrections apportées à un texte.

Quant à Deschênes (1988 : 90), la révision consiste à « *apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité* ».

2^{ème} conception : la révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit

Des chercheurs en psychologie cognitive définissent la révision comme un **processus** de résolution de problème qui n'entraîne pas toujours une modification effective sur le texte.

En effet, dans les modèles rédactionnels très connus de Hayes & Flower (1980), de Hayes et al. (1987), la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision.

On peut noter une certaine ambiguïté du terme « *révision* » dans l'article de Hayes et al. (1987 : 188)

En raison de l'usage commun, nous avons utilisé « *revising* » pour faire référence à l'ensemble du processus par lequel le réviseur tente d'améliorer un texte. A ce niveau de l'explication, cependant, nous voulons utiliser ce terme dans un sens plus restreint, comme la stratégie par laquelle le rédacteur tente de résoudre le problème textuel tout en préservant le maximum de texte original que possible.

Donc pour Hayes et al. (1987), « *revising* », traduit en français par « *révision* » peut avoir deux sens : (1) processus qui consiste à examiner systématiquement un texte dans le but de l'améliorer et (2) le retour sur le texte avec corrections en préservant le maximum de texte original possible. Il est à distinguer de « *reviewing* » qui signifie le retour sur le texte avec ou sans modification.

3^{ème} conception : la révision comme composante du contrôle de la production écrite

Pour certains chercheurs, la révision n'est plus un des trois processus rédactionnels. Elle est vue comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite (Hayes, 1996 ; Roussey & Piolat, 2005).

Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but qui est d'améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir.

Le concept « *révision de texte* » a été clarifié. Nous allons à présent passer en revue quatre modèles décrivant le processus de révision de texte.

5.2. Modèles de révision :

5.2.1. Modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987)

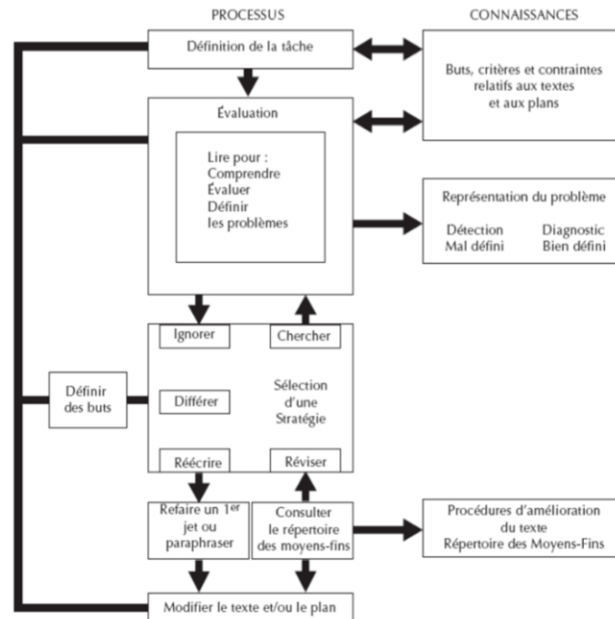


Figure 1.3 : Modèle de révision de Hayes et al. (1987)

Figure: Modèle de révision de Hayes et al. (1987)

Ce modèle décrit les processus de rédaction et les connaissances impliquées dans le traitement de l'information. La révision apparaît comme une activité « *délibérée* » (Marin & Legros, 2008 : 109). Le schéma comprend deux composants principaux : le processus de révision proprement dit (*revision process*) et les connaissances qui interviennent dans ce processus.

Les connaissances se divisent en trois sous-groupes : Buts, critères et contraintes relatifs aux textes et aux plans ; représentation du problème, détection, diagnostic ; procédures d'amélioration, répertoire des Moyens-Fins.

Les processus de révision mis en œuvre par le rédacteur se déroulent en cinq étapes.

D'abord, le rédacteur doit définir la tâche de révision (*task definition*) en mobilisant ses connaissances sur les buts, critères et contraintes relatives aux textes et aux plans. Il produira une représentation mentale de la tâche sous forme de connaissances métacognitives. Cette représentation sera conservée en mémoire à long terme et jouera un rôle très important puisqu'elle définit les sous-buts du rédacteur.

Ensuite, le rédacteur procédera à l'évaluation de son texte (*evaluation process*) pour essayer de détecter les problèmes de toutes natures et à différents niveaux de traitement. L'objet de ce processus peut être son texte, le texte d'un autre auteur ou le plan de texte. Ce processus d'évaluation aboutit sur une représentation de problème bien ou mal défini.

Le troisième sous-processus de la révision, après l'évaluation, est la sélection d'une stratégie. Le rédacteur peut choisir entre : ne pas modifier le texte dans l'immédiat et modifier le texte.

- Ignorer le problème
- Différer le problème
- Rechercher des informations complémentaires
- Réécrire
- Réviser

D'après Hayes et al. (1987), la stratégie de révision va utiliser les données du diagnostic de problème lors de l'étape précédente d'évaluation. Si la stratégie de révision est adoptée, en fonction de la représentation du problème, la solution correspondant au problème sera récupérée en mémoire à long terme dans un répertoire de Moyens – Fins ou de Problèmes – Solutions (*Means – Ends*).

Il est donc important de construire ce répertoire de Moyens – Fins aux élèves.

Le quatrième sous-processus : refaire un premier jet ou paraphraser & consulter le répertoire des moyens-fins.

Le dernier sous-processus est le même que dans le modèle CDO de Scardamalia & Bereiter (1983) : modifier le texte mais Hayes et al. (1987) rajoutent : et/ ou le plan. Alors que Scardamalia & Bereiter (1983) placent l'activité de CHANGER LE PLAN à part, après le diagnostic et avant l'exécution.

Par ailleurs, Hayes et al. (1987) soulignent la diversité des modifications possibles quand on réécrit son texte. Ces modifications (a) concernent le type d'opérations réalisées

pour parvenir à son but (addition, suppression, substitution de mots, de groupes de mots ou de phrase, modification d'une partie du texte) ; (b) interviennent à un niveau textuel donné : en surface ou en profondeur ; (c) se situent à un endroit déterminé du texte : début, milieu, fin et (d) à un moment donné : élaboration du plan, du brouillon, de la version finale ou une étape spécifiquement révisionnelle.

Deux remarques relatives à ce modèle de révision de texte peuvent être formulées :

1. Selon Heurley (2006), « *le modèle de Hayes & al. (1987) Contrairement au modèle de Scardamalia & Bereiter (1983), est un modèle qui a été spécifiquement conçu pour décrire le processus de révision dans le cadre de la production écrite* » (Heurley, 2006 : 19).

J'ai repéré une différence entre ces deux modèles au niveau de la stratégie utilisée suite au diagnostic d'erreur. Utilisant les verbalisations à haute voix (*Think-aloud protocols*), Hayes et al. (1987) ont découvert que le diagnostic d'un problème détecté est une stratégie optionnelle très présente chez les rédacteurs experts mais elle n'est pas une étape obligatoire entre la détection d'un problème et sa correction. Il arrive souvent que les rédacteurs novices procèdent à une correction sans être capables de diagnostiquer l'erreur. Mais selon Scardamalia & Bereiter (1983), en cas de diagnostic raté, le rédacteur revient au processus interrompu. Il ne procède à une correction qu'en cas de diagnostic réussi.

5.2.2. Modèle de Hayes (1996)

Hayes (1996) tente d'améliorer les modèles précédents de Hayes & Flower (1980) et de Hayes et al. (1987) en intégrant la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Dans ce nouveau modèle, les nominations des sous-processus du processus de rédaction ont été modifiées :

- « planification » devient « réflexion »
- « traduction » devient « production de texte »
- « révision » devient « interprétation du texte »

Si dans le modèle de Kellogg, le système de contrôle est présenté dans un modèle des processus rédactionnels, Hayes propose ici un modèle propre à la révision de texte. Ce modèle comprend trois niveaux : ressources, processus fondamentaux et structure de contrôle.

Selon Hayes, la révision comprend trois processus fondamentaux : lecture critique, résolution de problème et production de texte. La révision est dirigée par un schéma de tâche de révision intégré dans une structure de contrôle et stocké en mémoire à long terme. Les ressources nécessaires aux processus fondamentaux sont allouées par la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Selon Hayes (1996), la fonction du sous- processus « Interprétation du texte » est de créer des représentations internes à partir d'informations d'entrées linguistiques et graphiques. La révision n'est plus un sous- processus de base du processus de rédaction de texte. Dans ce modèle de Hayes (1996), elle devient un processus « composite » impliquant les trois processus de base. Les processus de rédaction sont gérés par la structure de contrôle sous forme d'un schéma de tâche qui englobe les règles de production.

Dans ce modèle de révision, l'accent est mis sur le rapport entre les trois processus de base de la rédaction (réflexion, production de texte et interprétation du texte) avec la structure de contrôle (schéma de tâche de révision) et les ressources cognitives (mémoire de travail et mémoire à long terme).

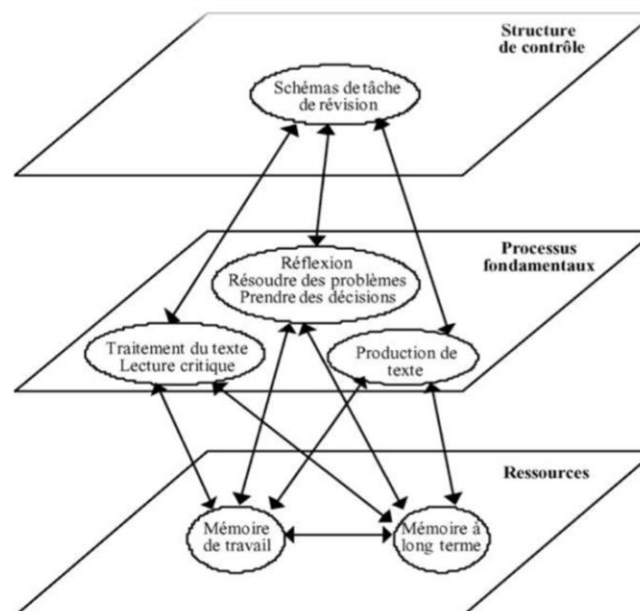


Figure 1.5 : Modèle de révision de Hayes (1996)

Figure : Modèle de révision de Hayes (1996)

6. Le texte argumentatif :

Jean Michelle Adam (1997 p: 104) considère que l'argumentation « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités divers, sur un autre / argument / donnée / raisons*»

L'argumentation est donc un moyen justificateur qui permet d'agir sur autrui, en cherchant à les convaincre par des idées essentielles, des exemples logiques des causes et des données raisonnables.

6.1. La structure du texte argumentation :

D'abord, quelque soit la forme que doit prendre l'argumentation, il est important de rédiger le travail en 3 parties obligatoires qui sont :

- 1) L'introduction
- 2) Le développement
- 3) La conclusion

6.1.1. Est-il nécessaire de faire un plan ?

Le plan est nécessaire. on doit correspondre aux idées essentielles et secondaire qu'on va développer , il doit être simple , il doit comporter 2 ou 3 idées essentielles pour soutenir l'argumentation on doit employer des idées secondaires ave des exemples et des illustrations tirés du " vécu personnel" des opinions personnelles ou " de la culture générale"

6.1.2. Comment faire une introduction ?

Introduction, c'est la présentation du thème du problème, elle sert à guider le lecteur avant le développement des arguments, elle doit être détaché du texte de travail, elle doit être courte et ne doit pas comporter des arguments personnels, l'introduction représente une information générale

6.1.3. Comment faire un développement ?

Selon les idées essentielles et secondaires, on fait un paragraphe, si on a deux idées par exemple, on fera deux paragraphes, on présente la 1ère idée essentielle, on peut la diviser en idées secondaires, aussi, on peut appuyer notre argumentation par des illustrations et des exemples, on doit sauter 2 lignes pour séparer le développement de la conclusion

6.1.4. Comment faire une conclusion ?

La conclusion peut se présenter sous deux formes :

1^{ère} forme : nous pouvons faire une synthèse de l'ensemble du travail effectué, nous reprenons sans les répéter les éléments qui nous paraissent les plus marquants. Nous pouvons peser le pour et le contre des idées essentielles développées et qui représentent deux points de vue différents. C'est à l'élève d'y apporter une nuance, d'entrer une leçon de morale et de faire part à celui qui lira la production.

2^{ème} forme : une fenêtre sur une nouvelle polémique

On peut présenter au lecteur ou un correcteur une nouvelle piste de réflexion sur le sujet traité, on propose un nouveau sujet, une nouvelle problématique sous forme d'une question, qui doit rester en contact avec le thème initial.

6.2. Les modèles d'argumentation :

Au plan plus détaillé du texte argumentatif ; il existe trois modèles d'argumentation qui sont :

6.2.1. La réfutation :

C'est à dire que l'auteur est contre le sujet ou bien il n'est pas d'accord avec l'autre point de vue. Elle se compose de trois parties :

- *Présentation du thème* : ou du problème dans l'introduction, on doit parler du sujet sans entrer dans les détails.

•*Le développement* : la réfutation elle même, nous devons présenter des arguments négatifs avec des exemples pour donner une certaine crédibilité dans laquelle nous pouvons utiliser des verbes d'opinion comme : je suis contre, en revanche, réfuter, refuser, rejeter, ne pas accepter, récuser, etc.

•*La conclusion* : la synthèse, on doit synthétiser négativement.

6.2.2. Défendre une thèse :

La thèse n'est rien d'autre que l'opinion que l'auteur veut soutenir, elle contient trois rubriques :

- ✓ La présentation : du problème d'une manière générale.
- ✓ Le développement : la défense elle même, on doit utiliser des arguments positifs avec des exemples et on utilise des verbes d'opinion tels que : je défends, je prends partie pour..., je suis avec cette idée, etc.
- ✓ La conclusion : elle doit être positive.

6.2.3. Le pour et le contre :

C'est la synthèse d'un thème qui consiste en deux opinions et qui accepte deux points de vue différents, on construit trois parties :

* la présentation du thème.

* le développement : on commence par le pour, si nous sommes contre le sujet et si nous sommes pour, on commence par le contre ; pour donner certains vraisemblances et entre les parties, il y a " la transition ".

* la conclusion : en finalité, nous ouvrons une polémique nouvelle et nous pouvons terminer par une interrogation.

6.3. Évaluation d'une production argumentative :

Pour l'argumentation, l'élève ne sera jamais évalué sur les idées qu'il défend, mais il sera évalué uniquement sur leur rapport au sujet et sur la façon dont il les organise. Il n'appartient pas au correcteur de porter un jugement sur ses opinions ou sur sa prise d'opposition (négative ou positive) toutes remarques à caractère raciste, discrimination à l'encontre d'un groupe social ou religieux sans strictement interdite, en revanche, une attention particulière sera donnée au respect de la cohérence du travail et bien sûr à sa qualité lexicale, syntaxique En

résumé, l'élève sera évalué à partir de 02 critères très importants :

- 1) le plan de travail qui comporte l'introduction, développement, conclusion qui nous parlerons en détail au haut
- 2) le respect des règles : les qualités linguistiques : nous allons identifier ce critère dans un tableau au dessus

7. La cohérence, cohésion et connexité dans un texte

7.1. La cohérence :

Dans son ouvrage intitulé « la grammaire en FLE », Vigner Gérard (2004) considère : *« la notion de cohérence définit cette propriété du texte de renvoyer à une connaissance du monde partagée tout à la fois par l'instance émettrice et le destinataire »*. Selon le même auteur, pour que la cohérence existe dans un énoncé donné, l'émetteur et le récepteur doivent partager l'aspect sémantique de l'information, c'est-à-dire la connaissance du monde.

Dans ce même ordre d'idées, Lima Laurent dans sa thèse de doctorat, soutenue et présentée en (2001), précise : « en effet, la cohérence dépend étroitement de l'interopérabilité du discours. Or cette interopérabilité ne résulte pas uniquement des aspects formels du message mais principalement de son contenu sémantique ».

Cette même notion de cohérence *« actualisée dans le texte par le vocabulaire, notamment par l'usage de verbes quand il s'agit d'une description, joue un rôle important »*

en FLE, parce qu'elle conditionne les faits de compréhension. Un texte, en effet, ne dit pas tout et appelle de la part du lecteur une activité d'inférence par laquelle il va reconstituer les étapes d'un processus ou d'une suite d'actions non représentées dans le texte. A cet effet, le lecteur va faire appel à sa connaissance du monde ; connaissance du monde stockée dans sa mémoire sous forme de scénarios ou de scripts, c'est-à-dire de schémas d'actions conventionnels tels qu'ils sont admis par dans une culture donnée».

Pour que le récepteur étranger (apprenant du français langue étrangère) accède à ce partage des informations avec l'émetteur (français), dans certains cas, il devra faire appel à des connaissances extratextuelles, liées à l'aspect culturel de la pratique langagière dans la communication. Dans ce cas de figure, il est essentiel de souligner que le récepteur dans l'espoir de saisir la cohérence du message émis par l'émetteur, devrait saisir certains aspects relatifs.

7.2. La cohésion :

Concernant la cohésion, elle « définit cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique. Ainsi, le lecteur dans la diversité de phrases, retrouve des informations déjà énoncées, ce qui, d'une certaine manière, fait d'une suite de phrases un texte. Un certain nombre de procédés de reprise permettent d'assurer cette continuité du sens parmi lesquels on distingue le plus souvent :

- Procédés souvent regroupés sous le terme d'anaphore, les pronoms, les reprises lexicales ou les lexicalisations ».

L'on peut comprendre, à partir de ce qui précède que, que la cohésion touche la microstructure de texte, car la progression est envisagée dans le passage d'une phrase à l'autre, c'est dans cette continuité que le lecteur pourrait poursuivre le développement thématique du texte écrit. Cette continuité de sens soit assurée par le biais des anaphores qui marqueront les liens inter phrastiques.

7.2.1. Les connecteurs :

Dans notre présente étude, nous nous limitons aux connecteurs qui marquent les articulations du raisonnement.

Dans la nécessité d'expliquer aux apprenants étrangers les différences d'emploi des connecteurs logiques, Vigner (2004) déclare : « *dans les grammaires, ces connecteurs sont souvent présentés en liste non hiérarchisées. [...]. Un apprenant natif a appris l'usage de ces formes en situation et n'a pas forcément besoin d'une description détaillée de contexte d'utilisation. Mais un apprenant étranger doit forcément connaître ce qui explique que, dans un cas on peut utiliser car, dans l'autre parce que. La présentation de ces connecteurs, parmi les plus fréquemment rencontrés, en contexte, permet d'apprécier les conditions d'emploi et d'examiner les formes d'activités que l'on peut mettre en place pour faciliter cet apprentissage* ».¹

Pour ce qui est des connecteurs logiques, nous distinguons deux catégories distinctes : la première pour ceux qui expriment la cause et la seconde pour ceux exprimant la conséquence.

Conclusion partielle :

L'objectif du premier chapitre est de présenter les théories, les concepts et les notions utilisés dans cette recherche en didactique de la production écrite. Cette exploration théorique nous permettra de construire le cadre conceptuel et d'interpréter les résultats de la recherche.

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter la place de l'écrit en langue étrangère, à travers les définitions de la production écrite, la révision et les processus rédactionnels ; les modèles de la production écrite en FLE et les connaissances indispensables de la production écrite. Ensuite, le contexte argumentatif et aussi en a faisons une définition de la notion cohérence et cohésion.

¹ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, coll. « F », 2004, P68.

CHAPITRE : 02

L'écriture collaborative

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons évoquer l'écriture collaborative, sa définition et quelques notions telles que les différents procédés d'écriture collaborative et Les différentes phases d'écriture. Ensuite, les intérêts de l'écriture collaborative. Puis, nous avons posé la question : pourquoi faire écrire en groupe ? Cette question va répondre à beaucoup de soucis. Finalement, nous avons cité quelques travaux de recherche concernant notre sujet tels que la recherche de DU THI, A.Hamdaoui, et SH,Souam .

1. Collaboration ou coopération ?

Dans le domaine de l'éducation et notamment de la formation à distance via le numérique, les notions de coopération et de collaboration sont liées pour certains chercheurs et auteurs ou sont très différentes pour d'autres. Henri et Lundgren-Cayrol distinguent la collaboration et la coopération ainsi : « la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche ». Alain Baudrit prétend, d'après ses recherches, qu'il n'existe pas de différence entre la collaboration et la coopération. Pour lui, « la collaboration et la coopération renvoient tous deux au travail à plusieurs » et « ils paraissent faire référence aux pédagogies de groupe dans le domaine de l'éducation ». Pendant qu'un groupe travaille sur un sujet, les membres de celui-ci peuvent décider de subdiviser le sujet afin de se partager le travail. Et lors de la remise en commun, ils peuvent tout autant échanger et modifier le travail d'un des membres du groupe en apportant leurs connaissances et leur aide. Pour terminer, le « travail collaboratif » renvoie à une tâche effectuée par plusieurs personnes où chacun met ses compétences au service de celle-ci dans le but d'améliorer le travail et pour la réussite de chacun. Alors que le « travail coopératif » équivaut aussi à une tâche réalisée par plusieurs membres qui l'ont subdivisée en différentes parties que chacun traitera séparément.

2. Comment définir l'écriture collaborative ?

L'écriture quant-à-elle, a longtemps été considérée comme l'indique Alain Baudrit «silencieuse et solidaire, ni communautaire ni collaborative ».

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Dorénavant, « l'écriture est reconnue comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires ». On peut donc définir l'écriture collaborative comme le fait d'écrire un texte à plusieurs.

L'apprentissage collaboratif et l'écriture collaborative se basent sur le travail des élèves ensemble et sur l'autonomie. Les élèves deviennent autonomes dans l'activité à tous les niveaux comme la prise en charge de celle-ci ou le fait de finaliser leur écrit dans les temps prévus. Dès lors, l'activité repose sur les idées des élèves et par conséquent sur leurs interactions. Bref, ils partent d'idées plus ou moins contradictoires pour parvenir à un accord.

Le fait de laisser de l'autonomie, des moments de réflexion et de raisonnement et des responsabilités aux élèves lors d'une activité d'écriture bouscule la représentation de l'écriture dite traditionnelle. Dans cette nouvelle perspective, l'écriture collaborative se définit par la production de textes qui s'enrichissent des idées des uns et des autres.

Avec les nouvelles technologies, il est possible d'écrire à présent sur un même document et au même moment. Écrire en collaboration simultanément devient un exercice qui peut être compliqué pour les enfants, car ils doivent repenser leur façon de faire et assimiler l'écriture à plusieurs à différents niveaux :

- « intellectuel » : réfléchir ensemble ;
- « social » : respecter les autres ;
- « procédural » : travailler ensemble.

Cependant, il existe différentes façons de concevoir des activités d'écriture collaborative où l'interaction entre les élèves varie

2.1. Les différents procédés d'écriture collaborative

Saunders(1989) a classé ces cinq procédés organisés ainsi : de celui qui demande le plus de collaboration à celui qui nécessite le moins de collaboration voire aucune.

- Pour le *co-wrinting*, les membres de chaque groupe travaillent à l'élaboration d'un texte unique du début jusqu'à la fin. C'est à eux de choisir le thème d'écriture, de s'organiser et de corriger leur texte durant l'ensemble de l'activité. Pour reprendre les

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

mots de Saunders, c'est « une formule totalement collaborative parce que les pairs se partagent la responsabilité du texte, et ils coopèrent au niveau de chaque tâche ».

- Le *co-publishing* est basé sur la production individuelle de textes par les élèves. Néanmoins, ils se rassemblent ensuite en groupes afin de réaliser un texte commun grkce auquel les élèves interagissent et s'impliquent dans un « projet collectif ».

- Le *co-responding* se rapproche du *co-publishing* sauf que l'interaction et l'entraide se passent juste au niveau de l'amélioration des textes (révision). Par groupe, les élèves soumettent leur texte aux autres membres du groupe afin que ceux-ci soumettent des améliorations, des critiques et des suggestions.

- Le *co-editing* suppose une collaboration entre les élèves au moment de la correction. Les textes sont produits seul puis échangés et corrigés. Et pour finir, les élèves ont la possibilité de discuter des corrections faites.

- Le *writing-helping* ne fait pas appel à la collaboration, car les élèves sont libres de demander ou non de l'aide à leurs camarades. Toutefois, cet échange peut rtre juste unilatéral sans obligation de réciprocité.

2.2. Les différentes phases d'écriture

Les quatre phases de l'activité d'écriture collaborative présentées par Alain Baudrit sont les suivantes :

- La « planification collaborative » dont le but est « l'élaboration et le partage des idées, des expériences, et des savoirs directement ou tangentiellment reliés au thème d'écriture ». L'interaction est la clef de voûte de cette partie, car les membres de chaque groupe vont devoir partager leurs idées, argumenter et choisir les idées retenues.

- La « rédaction collaborative » est basée sur la production de langage c'est-à-dire mettre en phrases les idées. Les élèves en groupes d'écriture doivent à présent se concerter afin de produire des phrases pour créer un texte avec du sens. C'est pour cela que « la progression du groupe dépend de l'attention constante portée par chaque individu »

- La « révision collaborative » suppose la relecture de leurs textes afin de l'améliorer.

- La « correction collaborative » : cette phase va permettre aux élèves de corriger l'ensemble de leurs textes ligne par ligne au niveau de l'orthographe, de la ponctuation et

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

de la grammaire. De plus, ils vont être amenés à discuter de la correction à adopter pour telle ou telle phrase.

Si l'écriture collaborative peut se baser sur plusieurs procédés, il faut toutefois nuancer les apports de chaque procédé au niveau de l'interaction et de la collaboration et au niveau des acquisitions des élèves. Par exemple, le *co-writing* s'avère plus bénéfique pour l'apprentissage des élèves, car ils sont constamment en interaction avec les autres par rapport à d'autres procédés.

3. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative s'inscrit avant tout dans un climat de collaboration et dans une dynamique de groupe.

La dynamique de groupe se base avant tout sur la dimension sociale c'est-à-dire créer une mouvance dans laquelle chaque élève est à sa place et va collaborer avec les autres afin de réaliser un projet commun. Cette dynamique s'accompagne aussi de précautions au niveau des règles à respecter comme la prise en compte des avis des autres et sur le fait que la parole circule.

Cependant, la création d'un climat de collaboration doit, selon Rolland Viau, reposer sur différentes règles :

- montrer à l'élève que l'enseignant n'est pas le seul à détenir le savoir mais que ses camarades peuvent également être des sources;
- leur montrer comment travailler avec les autres ;
- les inciter à solliciter leurs camarades ;
- répertorier le type d'aide que chaque élève est prêt à offrir aux autres.

3.1. Pourquoi faire écrire les élèves en groupe ?

Dans l'écriture collaborative, « le groupe devient ainsi un lieu d'écoute, une sorte d'arène où il est possible d'intervenir pour faciliter le processus d'écriture, pour découvrir des idées de façon collective ou aider les uns et les autres à rédiger des textes ». Cette citation extraite du livre *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Souligne l'importance des échanges et l'apport des groupes en autonomie dans le soutien

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

de chaque élève. De plus, le groupe vient en soutien de l'enseignant, car, selon une étude de Freedman, il permet d'alléger sa tâche au niveau de l'accompagnement. L'enseignant peut aussi passer plus de temps avec chaque groupe pour répondre aux questions des élèves, pour les inciter à développer des idées et à argumenter. D'ailleurs, un membre du groupe peut jouer ce rôle de soutien à un moment où l'enseignant n'est pas présent. Toutefois, il porte un regard extérieur au travail du groupe à l'instar des autres groupes de la classe. Ajoutons qu'il faut nuancer le paramètre d'autonomie, car l'enseignant fixe des objectifs, des compétences et un cadre de travail. Ce cadre n'est cependant pas une contrainte mais une aide, un tremplin afin de permettre aux élèves de se lancer plus facilement dans la réflexion.

Pour Freedman cité par Baudrit, il faut distinguer trois modalités dans l'organisation des groupes d'écriture :

- aucune intervention de la part des enseignants ;
- direction et orientation du travail de groupe par l'enseignant ;
- production individuelle de texte et commentaires de la part des autres élèves de la classe.

Cet auteur est contre la dernière modalité car il trouve que celle-ci limite le dialogue, l'initiative des élèves et l'autonomie.

4. Les travaux antérieurs dédiés à l'écriture collaborative :

4.1. La recherche de DU THI BICH THUY

Dans sa recherche dans une thèse doctorale dit que :

Le terme de révision collaborative est proposé en didactique de la production écrite en français où la traduction du terme «peer review» ou «peer feedback» «consiste à mettre les étudiants en groupes de deux, trois ou quatre et à leur demander de réviser le texte d'un pair afin de l'améliorer» (Hansen & Liu, 2005).

Dans la littérature de la révision collaborative, nous n'avons trouvé aucun modèle de révision de texte ayant proposé un modèle ou des processus de révision collaborative. Le rôle du réviseur consiste à identifier les erreurs de forme et de contenu, ainsi que de diagnostiquer et proposer des solutions, souvent l'enseignant intervient dans ce processus

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

pour assurer les stratégies de révision. Le scripteur ou rédacteur peut relire son travail, modifier, supprimer, refuser ou ignorer les rétroactions faites par le ou les réviseur(s).

4.2. La recherche d'A. HAMDAOUI :

Dans leur article « *L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE: cas d'apprenant en quatrième année moyenne* ». Il utilisera dans ce recherche deux classes de 28 élèves (26 garçons et 30 filles âgés de 14 à 17 ans) de quatrième année moyenne du collège Hawari Boumediene, Righia de la wilaya d'El Tarf, ont participé à l'expérimentation. Ils ont analysé dans ce travail les seuls résultats des élèves qui ont appliqué la consigne de travail et ont effectué l'ensemble de la tâche. Après l'analyse de cette recherche, il confirme que il y'a une augmentation significative de la qualité de l'écriture pour les deux groupes. Cependant l'examen de la comparaison entre G 1 et G2 révèle une supériorité et une progression marquante au niveau des trois catégories en faveur des apprenants du groupe expérimental (G 2). Cette recherche apporte une contribution non négligeable à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en français langue étrangère et plus particulièrement en ce qui a trait au processus de révision et le travail de groupe. D'ailleurs, selon les résultats de cette étude, il semble que les enseignants de français langue étrangère peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus rédactionnel. Les apprenants ont ainsi la chance de discuter de leurs rédactions avec un auditoire varié qui rétroagit spontanément au contenu du texte. Dans de futures recherches, nous choisirons un échantillon plus représentatif et nous enregistrerons les interactions et les suggestions des apprenants et analyserons les productions pour en trouver les traces dans le but d'établir une éventuelle comparaison entre révision autonome et révision en fonction des suggestions du groupe, en prenant en considération la progression et la dépendance des élèves au regard de cette démarche.

4.3. La recherche de SH. Souame :

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Dans son article : « *S'unir pour réussir : la réécriture de textes explicatif / narratif en FLE* », Département de Français, Université d'El-Tarf, la question fondamentale est la suivante:

Quel est le rôle de la collaboration sur la Co-réécriture en présentiel de deux types de texte narratif vs explicatif, en contexte plurilingue, en fonction de la présence ou pas de textes d'aide à la réécriture. Elle dit que : Le mécanisme de relecture-révision du texte est loin d'être simple. Bien qu'il n'ait pas été au centre des préoccupations des premiers travaux, les chercheurs se sont très vite rendu compte de son importance. Ainsi, Flower et Hayes parlaient brièvement de réexamen du texte en terme de « lire et corriger » mais ajoutaient à leur modèle, en 1981 la notion «d'évaluation et de révision ». Phase dans laquelle le scripteur doit se distancier de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle. Scardamalia et Bereïter définissent le processus d'évaluation du texte comme la comparaison de deux représentations du texte, l'une actuelle (texte produit) et l'autre projetée (anticipation du texte). L'activité d'écriture demeure à ce jour très complexe car il y a souvent «une surcharge cognitive ». Vu les problèmes que rencontre un scripteur seul face à son texte, nous avons choisi de mettre en œuvre une situation qui permet d'alléger cette surcharge cognitive. Nous avons donc travaillé sur la problématique de réécriture collaborative. Nous souhaitons par cette recherche en cours de démontrer que la réécriture collaborative permet d'améliorer le produit écrit.

Pour une meilleure prise en charge de l'écrit, il nous semble qu'il est important d'enseigner à nos apprenants les stratégies de révision de textes parce que plusieurs études ont révélé que les apprenants qui utilisent la stratégie enseignée, font plus de corrections que ceux qui n'ont pas reçus cet enseignement. A partir des résultats de ces études, nous pouvons dire que si nos apprenants sont initiés à cela, leurs écrits seraient sans doute meilleurs.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Conclusion :

L'apprentissage collaboratif est une stratégie au service de l'éducation visant l'amélioration de l'apprentissage du FLE.

Au terme de ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur ce type d'apprentissage à savoir sa définition, ses éléments constitutifs, puis nous avons abordé la différence précédés d'écriture collaborative.

Enfin, nous avons conclu par les travaux antérieurs. Leurs avantages sont d'un grand apport et source d'inspiration qui vont nous permettre de réaliser notre pratique.

CHAPITRE : 03

L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Introduction

Ce chapitre contient l'expérimentation intégrale. Il commence par une présentation du terrain de recherche et une description des profils des apprenants soumis à l'enquête ; le choix du corpus ainsi que la démarche et la grille d'analyse nécessaires à notre étude.

Nous entamons ensuite, l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous présentons les résultats du 1^{er} jet (le travail individuel). Nous passons à la révision (la réécriture) puis les résultats du 2^{ème} jet (le travail de groupe). Nous commençons par les commentaires après les analyses des résultats et finalement par la comparaison entre eux pour obtenir une conclusion qui affirmera ou infirmera notre hypothèse de recherche.

1. Étude du terrain de la recherche

Notre travail a été réalisé dans le lycée SERRAI AHMED, au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département qui travaille en coordination avec la direction de l'éducation de la même wilaya, en vue de mener un stage de 10 jours. Notre choix concernant l'établissement, s'est porté sur le lycée de SARRAI AHMED qui est situé dans la commune D'AIN EL ASSEL, la wilaya d'el Tarf. Les élèves fréquentant cet établissement sont issus de diverses couches sociales, quant au personnel enseignant, il est issu de la commune ou des communes avoisinantes, les élèves âgés entre 17 et 20 ans. Nous avons choisi ce lycée parce qu'il est marqué par l'hétérogénéité au niveau des apprenants et la disponibilité des enseignantes. Nous n'avons pas trouvé vraiment des difficultés lors de la recherche empirique qui nécessite le déplacement pour pouvoir collecter les productions.

2. Le public

Il s'agit des élèves de 3^{ème} année secondaire de filière scientifique qui passeront à la fin d'année un examen décisif du palier secondaire « Baccalauréat » pour accéder à l'université. Donc, nous allons essayer de vérifier leurs capacités de rédiger pour s'exprimer, intervenir et argumenter. Puis, nous leur demandons de rédiger des productions écrites et réviser individuellement et en collaboration leurs rédactions. Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont en nombre de 30. 18 filles et 12

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

garçons, leur âge varie entre 17 et 20 ans. Ils sont assis dans la classe en deux par deux, mixtes, ils étaient actifs, gentils et vivants et prêts à travailler avec l'enseignant.

3. La collecte des données

3.1. Le temps du recueil des données :

Nous avons recueilli nos données au début du troisième trimestre de l'année scolaire 2016/2017 pour donner l'occasion aux apprenants d'avoir un certain savoir concernant la production écrite. Durant les deux premiers trimestres les apprenants ont étudié les critères correspondant à la rédaction d'un texte argumentatif. C'est pourquoi, nous avons vu que le temps imparti à l'apprentissage de ce type précédent était suffisamment bénéfique dans la mesure où la majorité des apprenants ont pu construire une idée claire sur la production écrite.

3.2. L'activité agissante

Nous avons proposé aux élèves d'écrire un texte argumentatif suivant la consigne qui leur a été donnée :

« De nos jours, les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement ».

Rédigez un texte d'une dizaine de lignes pour donner votre point de vue sur ce thème tout en argumentant et respectant les critères suivantes :

- Respectez le schéma du texte argumentatif.
- Donnez des arguments convaincants suivis d'exemples.
- Respectez les signes de ponctuation.
- Utilisez les connecteurs logiques.
- Utilisez les verbes d'opinion.

3.3. Le choix du texte argumentatif :

Nous avons choisi le texte argumentatif parce qu'il occupe une place stratégique dans le programme du français au secondaire. Le texte argumentatif a pour visée de développer un thème (le sujet) pour lequel le locuteur émet un avis (la thèse), pour tenter de convaincre

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

le lecteur de la pertinence de la thèse (défendue), le locuteur adopte des arguments qu'il peut illustrer par des exemples pertinents. Pour ce faire, le scripteur/locuteur aura recours à divers procédés : il tentera de faire adhérer son lecteur/interlocuteur aux thèses qu'il propose, il intervient sur les idées, les croyances, les valeurs et les représentations de l'autre. L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents.

Pour rappel, dans le programme de la 3^{ème} AS les inspecteurs ont proposé deux plans argumentatifs :

- Le plan inventaire où la thèse soutenue est exposée à partir d'arguments qui sont reliés entre eux.
- Le plan par opposition qui expose deux points de vue, débutant par le point de vue adverse, puis développant le point de vue défendu par le locuteur/scripteur (ce plan peut se continuer par une synthèse qui va plus loin que les deux thèses, dans ce cas, on parlera de plan dialectique).

3.4. La méthodologie :

Pour connaître l'influence de la collaboration sur les productions écrites, nous allons adopter la méthode analytique qui sera subvenue par la méthode comparative. Donc, nous allons analyser les copies de la production écrite individuelle et les comparer avec les autres qui sont rédigées par la collaboration des apprenants. Ensuite, comparer les feuilles après la révision et la réécriture des deux groupes, en collaboration et l'autre de l'individuel.

3.5. Le déroulement de l'expérimentation :

Nous avons mené notre recherche avec un groupe expérimental de 30 élèves, et nous avons opté pour deux phases afin de comparer les deux textes argumentatifs (texte écrit individuellement et un texte écrit collectivement).

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Lors de la première séance, l'enseignante a demandé aux élèves de rédiger un texte argumentatif dont la consigne est celle que nous avons représentée précédemment, elle l'a expliquée plusieurs fois en français.

Nous avons constaté que la plupart des apprenants ont éprouvé du mal à exprimer leurs idées, mais après une bonne réflexion ils ont commencé à écrire premièrement sur le brouillon puis ils ont recopié leurs textes sur des doubles feuilles. De plus, quelques apprenants ont demandé à l'enseignante la traduction de quelques mots, mais elle a refusé. À la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies.

Cependant, durant la deuxième séance, nous avons demandé à l'enseignante de regrouper les apprenants de manière hétérogène parce qu'elle connaît leur niveau et nous avons obtenu 6 groupes. Après la construction des groupes, l'enseignante a demandé aux apprenants de faire la même activité de la séance précédente (nous avons gardé la même consigne pour pouvoir évaluer et comparer les textes rédigés individuellement et par collaboration à travers les mêmes critères). À la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies. Ensuite, durant la troisième séance nous avons demandé aux apprenants de réviser leurs copies et détecter et corriger leurs erreurs puis réécrire le texte en propre. À la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies.

Durant la dernière séance, nous avons demandé aux groupes précédents de réviser leurs copies verbalement en groupe et détecter leurs erreurs et réécrire le texte en propre. À la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies. Quand ils ont entamé le travail, nous avons eu l'occasion de circuler entre les groupes avec l'enseignante afin d'observer tout ce qui se passe au sein des groupes et la manière dont ils travaillent, nous avons constaté que la rédaction collaborative permet aux apprenants de travailler ensemble et chaque apprenant participe que ce soit dans la discussion ou dans la rédaction. Chaque apprenant a un rôle spécial.

Ainsi, ils se sontentraîdés et échanger des informations, ils ont négocié les idées en posant des questions entre eux concernant le vocabulaire, la conjugaison... .

Nous avons remarqué que les membres du groupe communiquent en arabe dialectal mais parfois ils s'échangent en employant quelques mots en français, ce qui était remarquable c'est la relation entre les apprenants dans la mesure où ils coopèrent, ils se partagent les idées, ils s'entraident afin d'élaborer un texte argumentatif bien organisé.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Dans la première étape de la production écrite, nous avons remarqué que dans chaque groupe les apprenants utilisent une feuille de brouillon pour l'élaboration de leurs textes. Les apprenants s'échangent et communiquent pour se mettre d'accord sur les l'organisation des arguments et chacun propose des mots et des phrases.

Nous avons remarqué aussi qu'ils font recours souvent au dictionnaire bilingue pour traduire les mots de l'arabe au français et parfois ils se retournent à l'enseignante pour les aider à trouver le mot convenable mais elle refusait toujours de les aider.

L'enseignante nous a confirmé qu'il y avait des élèves qui n'ont pas l'habitude de participer ni parler en classe mais dans ce mode de travail, ils sont devenus des membres actifs. De ce fait, il s'agit d'une atmosphère chargée de motivation et de compétition.

Nous avons analysé les copies des apprenants dans les deux modes de travail (individuel et collaboratif) en élaborant des tableaux d'analyse en fonction du contenu des résultats obtenus. Ainsi que nous avons pris un échantillon de 20 apprenants, car nous avons constaté que les mêmes erreurs se répètent. nous avons effectué l'analyse en s'appuyant sur une grille d'évaluation incluse dans le manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire.

4. L'analyse des données

4.1. Analyse des données des élèves (travail individuel)

Tableau n° 01 :

Ce premier tableau se rapporte à l'analyse des productions écrites élaborées individuellement par notre échantillon : Les productions écrites des élèves ont été analysées selon différents points de vue :

- 1- Le point de vue formel.
- 2- Le point de vue sémantique.
- 3- Le point de vue morphosyntaxique.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Les copies des élèves	le point de vue formel		le point de vue sémantique			le point de vue morphosyn-taxique.
	respecter le schéma du texte argumentatif	Respectez les signes de ponctuation	Donnez les arguments convaincant s suivis d'exemples	Utilisez les connecteurs logiques	Utilisez les verbes d'opinions	Les erreurs
1	+	+	—	+	+	4
2	+	—	+	+	—	5
3	+	—	+	+	+	3
4	+	—	+	+	—	6
5	—	—	+	+	+	1
6	+	—	+	+	—	2
7	—	—	—	+	—	6
8	—	—	—	+	—	8
9	+	+	+	+	—	3
10	—	—	—	—	—	1
11	—	—	+	—	—	9
12	+	—	+	+	—	4
13	—	+	+	+	—	3
14	—	+	+	+	—	4
15	+	—	—	+	+	2

Tableau n° 01 : le travail individuel (1^{er} jet)

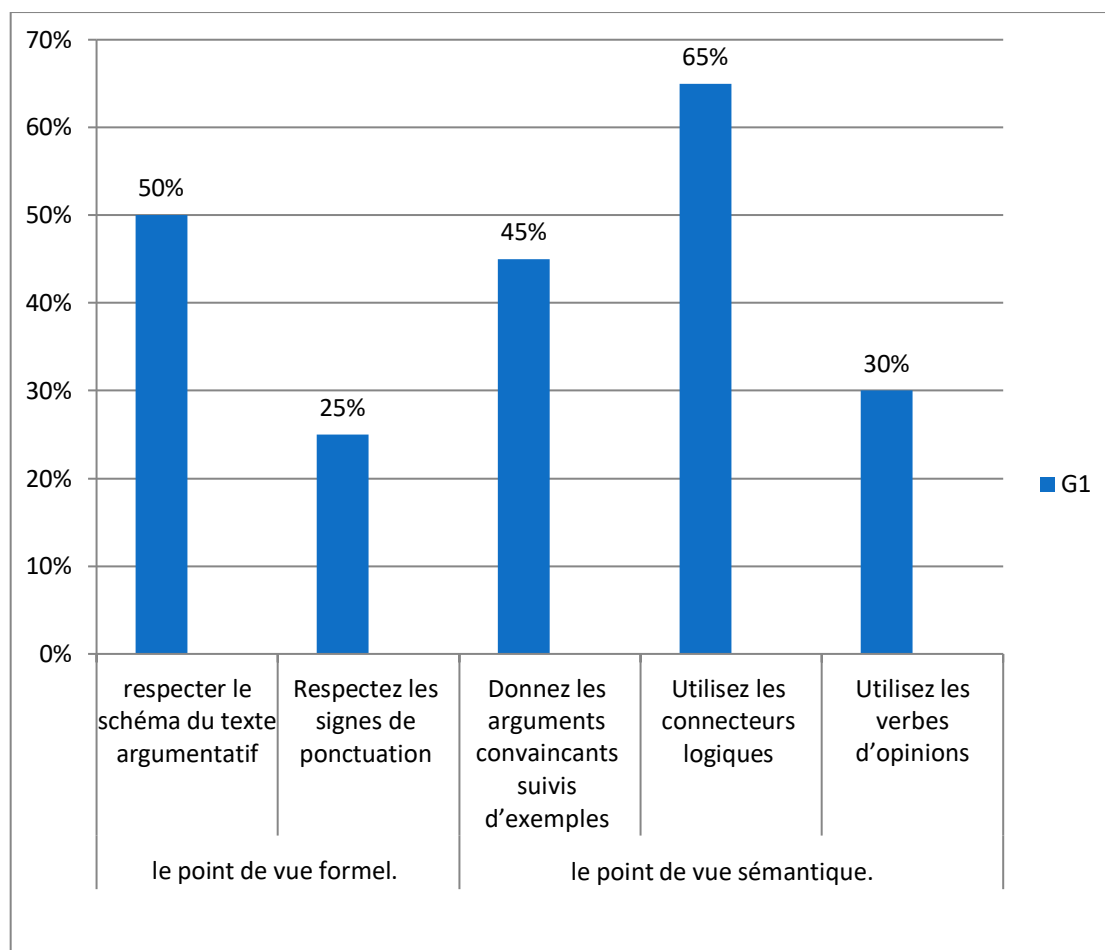


Figure n°1 : Histogramme de 1^{er} jet (l'écriture individuelle).

Commentaire : cet histogramme représente le pourcentage de chaque donnée des résultats des analyses des productions écrites individuel: il y a 50 % d'élèves qui ont respecté le schéma de texte argumentatif, 25% qui ont respecté les signes de ponctuation, 45% qui ont donné des arguments convaincants suivis d'exemple, 65% c'est-à-dire la moitié qui ont utilisé les connecteurs logiques et 30% qui ont utilisé les verbes d'opinions.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

- **Analyse des productions écrites du point de vue formel :**

Les apprenants ont choisi des doubles feuilles pour effectuer leur travail. Les copies sont organisées d'une manière assez acceptable. Une majorité d'apprenants ont rédigé leurs textes en un seul bloc. Ils n'ont pas organisé les textes en paragraphes et ils se sont référés aux mots simples par exemple : chômage, fléau, etc. La plupart n'ont pas respecté ni les signes de ponctuation ni le nombre de lignes à rédiger.

- **Analyse des productions écrites du point de vue sémantique :**

Nous avons constaté que :

Les productions écrites contiennent quelques passages incompréhensibles et parfois même des phrases contradictoires.

La majorité des apprenants ont recouru à l'emploi des connecteurs logiques pour assurer la liaison entre les paragraphes du texte.

Nous avons aussi constaté qu'ils se sont basés beaucoup plus sur les mots donnés dans la consigne.

La majorité des apprenants traduisent les idées de langue maternelle, dans notre cas l'Arabe à la langue du FLE.

- **Analyse des productions écrites du point de vue morphosyntaxique :**

Nous avons aussi observé que :

Les apprenants ont des difficultés à construire des phrases simples. Ils ne maîtrisent pas bien la conjugaison de quelques verbes. le nombre d'erreurs varie selon le nombre de mots et du texte, lorsque le nombre de mots est élevé, le nombre d'erreurs augmente quelques élèves ne font pas la différence entre le masculin et le féminin. Exemple : "une phénomène" au lieu de "un phénomène". Mauvais emploi de lexique "en fin" au lieu de

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

“enfin” ; “condition de vivre” au lieu de « conditions de vie ». Conjugaison incorrecte : “les jeunes trouve que l’émigration ... au lieu de “...trouvent ...”.¹

4.2. Analyse des copies des élèves (travail collaboratif) :

Tableau n° 2 : Le tableau suivant nous ont soutenu dans l’analyse des travaux élaborés en collaboration :

Les productions écrites des élèves ont été analysées selon différents points de vue :

- 1- Le point de vue formel.
- 2- Le point de vue sémantique.
- 3- Le point de vue morphosyntaxique.

Copies des élèves	Les critères d'évaluation					
	le point de vue formel		le point de vue sémantique			le point de vue morphosyn-taxique
	Respecter le schéma du texte argumentatif	Respectez les signes de ponctuation	Donner les arguments convaincant s suivis des exemples	Utilisez les connec-teurs logiques	Utilisez les verbes d'opinions	Les erreurs

¹ - Regarder l’annexe. Copies des élèves (écriture individuelle).

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Copie A	+	+	+	+	+	2
Copie B	+	+	+	+	–	1
Copie C	–	+	+	–	+	4
Copie D	+	–	+	+	+	6
Copie E	+	+	+	+	+	2
Copie F	+	+	+	+	-	3

Tableau n° 02 : Les copies du travail de groupe

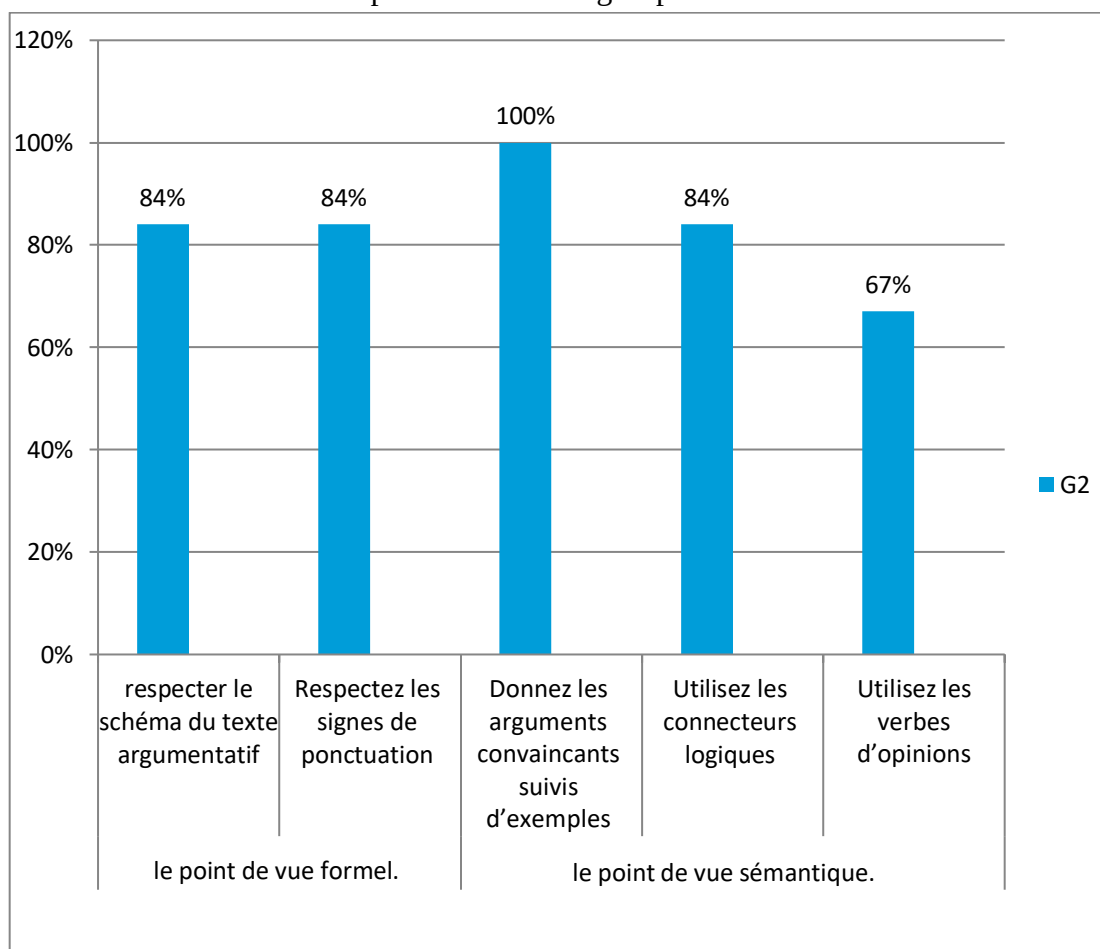


Figure n° 02 : histogramme 2^{ème} jet (travail collaboratif)

Commentaire : cet histogramme représente le pourcentage de chaque donnée des résultats des analyses des productions écrites des travail de groupe: il y a 84% d'élèves qui ont respecté le schéma de texte argumentatif, 84% qui ont respecté les signes de ponctuation, 100% qui ont donné des arguments convaincants suivis d'exemple c'est-à-dire la totalité, 84% qui ont utilisé les connecteurs logiques et 67% qui ont utilisé les verbes d'opinions.

- **Analyse des productions écrites du point de vue formel :**

Les supports choisis pour effectuer ce travail sont les feuilles blanches.

Les copies sont organisées soigneusement : les textes ont été découpés en paragraphes et l'écriture est lisible.

Les membres des groupes sont arrivés à bien ponctuer leurs textes. Le schéma du texte argumentatif est respecté par tous les groupes.

- **Analyse des productions écrites du point de vue sémantique :**

Presque toutes les phrases sont cohérentes et compréhensibles. Les verbes d'opinion presque sont inexistants. Les apprenants utilisent les connecteurs logiques pour assurer l'articulation entre les phrases et les paragraphes. Tous les groupes ont apporté des mots hors de la consigne. Exemple : « En ce moment, les jeunes passent presque la majorité de leur temps sur Internet... »

- **Analyse des productions écrites du point de vue morphosyntaxique :**

Tous les groupes ont respecté le critère temporel, ils ont mis les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif.

Le nombre d'erreurs a diminué même si le texte est long.

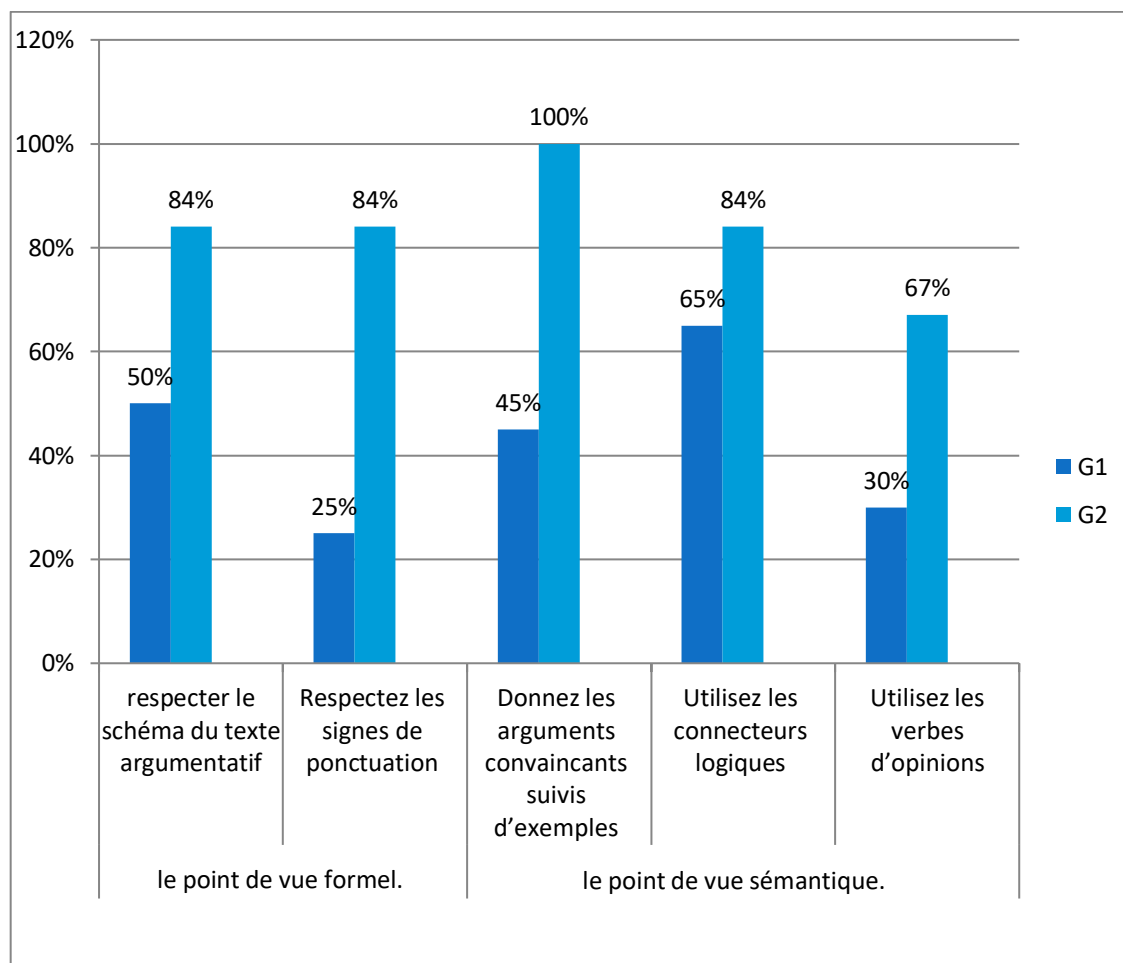
Les apprenants ont dépassé quelques difficultés de la construction des phrases cohérentes. ¹

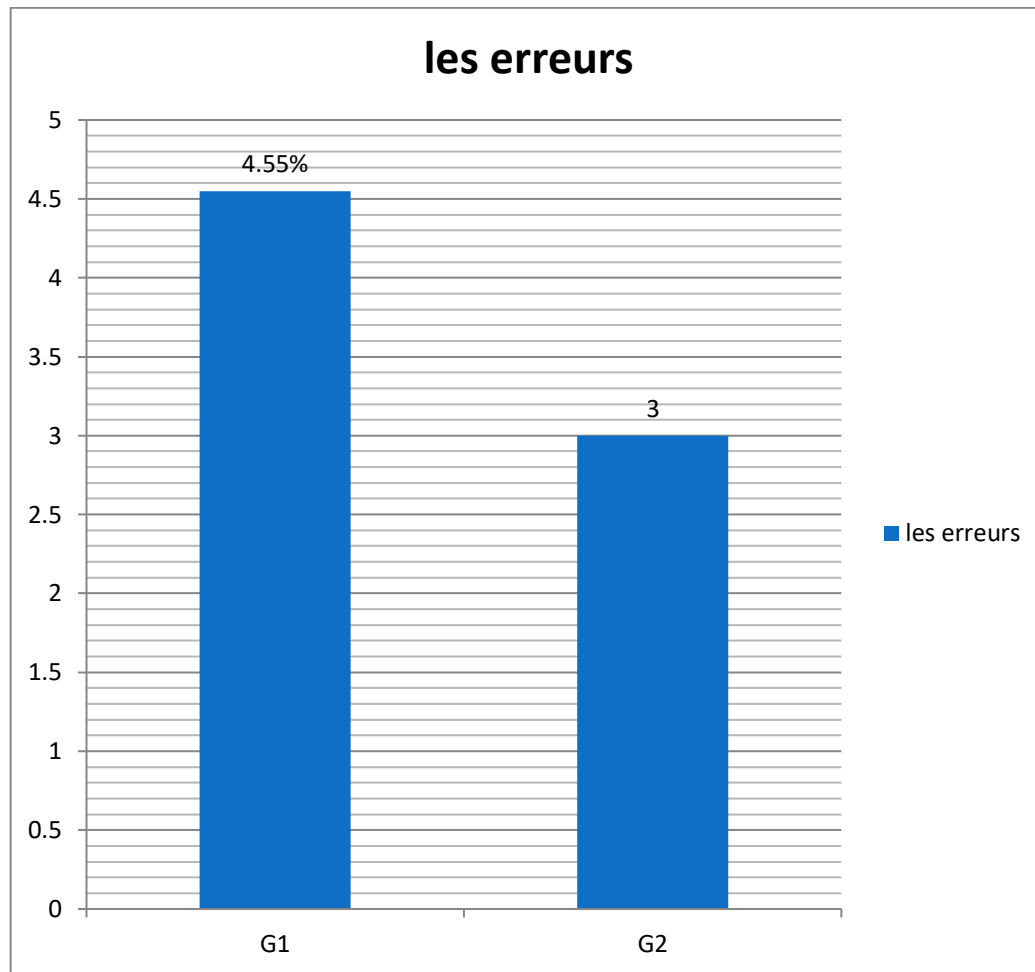
¹ - Regarder l'annexe. Copie des élèves (écriture collaborative).

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

4.3. Comparaison entre les productions écrites (individuelles et collectives) et interprétation des résultats

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats





Après l'analyse des données, nous nous sommes appliqués à réaliser une comparaison entre la production collaborative et la production individuelle réalisées par les mêmes apprenants, et nous avons déduit que :

Les apprenants ont mieux travaillé en commun qu'individuellement, leurs textes sont plus cohérents et bien construits que les textes individuels qui renferment parfois des ambiguïtés et des phrases contradictoires.

Les textes rédigés en collaboration sont aussi bien ponctués et bien répartis en paragraphes.

Les textes qui ont été écrit individuellement, nous ont éprouvé que beaucoup de difficultés existent ; soit d'un point de vue sémantique ou morphosyntaxique et même si formel dans quelques productions écrites.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Les textes du travail collaboratif contiennent un vocabulaire simple avec l'apport de quelques nouveautés. Tandis que les produits individuels renferment un vocabulaire restreint et limité.

Dans le plan morphosyntaxique, le système temporel est respecté dans tous les textes de travail collaboratif en revanche les textes écrits individuellement n'ont pas été respectés.

Le nombre d'erreurs est réduit par rapport à celui observé dans les textes de travail individuel.

Les apprenants ont partagé les idées et ils ont tous participé au travail pour atteindre un objectif commun.

Ce travail de collaboration a motivé plus les apprenants ; nous avons remarqué qu'ils échangeaient les idées entre eux et surtout à propos de la formulation des mots, le choix du lexique adopté.

L'apprentissage collaboratif a favorisé plus l'harmonie entre les apprenants, la confiance en eux-mêmes puisqu'ils se trouvent dans un groupe restreint qui est un milieu abordable par exemple : l'apprenant qui a rendu la feuille blanche, a été membre dans le deuxième groupe et nous avons constaté qu'il a été plus intéressé qu'avant.

Par voie de conséquence, la stratégie d'enseigner la production écrite par collaboration permet aux apprenants d'être plus actifs.

Conclusion

À partir de la comparaison et l'analyse des textes produits par un groupe de 30 apprenants de 3^{ème} AS, nous pouvons affirmer que la production écrite par collaboration contribue au développement de la compétence rédactionnelle. Cette analyse nous a également révélé que les échanges, les interactions et le dialogue au sein du groupe ont permis aux élèves de se corriger, de revenir en arrière, d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'en acquérir de nouvelles. Nous pouvons affirmer que quelque soit le niveau des apprenants, le travail collectif est toujours plus rentable et meilleur que le travail individuel. L'analyse des copies des apprenants nous a également révélé que durant l'activité de groupe, de nouvelles compétences s'émergent, la timidité disparaît ; les apprenants peuvent revenir sur ce qu'ils ont écrit.

Nous avons réussi à répondre à la problématique et affirmer notre hypothèse de départ qui suppose en premier lieu, que travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage du FLE aide les apprenants à surmonter leurs difficultés linguistiques et renforcer leurs connaissances en FLE.

En deuxième lieu, le travail de groupe développe la compétence de communication grâce au processus interactif entre les apprenants puisqu'il s'agit d'un milieu chargé de motivation à travers la révision et la réécriture des productions écrites.

Pendant les interactions et les échanges verbaux, tous les membres de classe peuvent intervenir et confronter leurs avis à propos de ce qu'ils vont écrire. Même s'ils ne savent pas s'exprimer correctement en français, ils utilisent d'autres moyens (l'alternance codique, la traduction littérale, etc.) afin de faire comprendre ce qu'ils veulent écrire. Grâce à cette méthode de travail, les apprenants forts deviennent efficaces et apportent une contribution essentielle à l'apprentissage des autres apprenants (apprenants faibles). C'est pourquoi, il est judicieux que l'enseignant veille à ce que les groupes soient hétérogènes pour que les éléments faibles puissent tirer profit des compétences des éléments forts et améliorent leur niveau.

Chapitre III : L'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats

Enfin, c'est un moyen très efficace parce qu'il conduit également à la compensation des erreurs ; les erreurs grammaticales et orthographiques sont moins élevées dans le travail collaboratif que dans le travail individuel.

Bibliographie :

Ouvrage :

- 1- Allouche.V & Maurer.B, l'écrit en FLE, travail du style et maîtrise de la langue, presses universitaires de la méditerranée, Dépôt légal : 4^e trimestre 2010
- 2- Amossy.R , L'argumentation dans le discours, 2^{em} édition, ARMAND COLIN
- 3- Blain.S, L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves, université de Monterial (janvier 1997)
- 4- Bouchard. R et Mondala.L (2005). « *Les processus de la rédaction collaborative* ». L'harmattan. Paris.
- 5- Breton. P, « *L'argumentation dans la communication* ». Paris. La découverte, 1996.
- 6- Cornaire, Claudette, M .Raymond, Patricia, La production écrite, Paris, CLE International, « *didactique des langues étrangères* », 1999, P28.
- 7- Marin. B, & Legros, D. 2006. « *Révision et Co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue* ». *Langage*, no 164, pp. 113-125.
- 8- P.Martinez, « *La didactique des langues étrangères, Coll. Que sais-je ?* », Paris, 2002, P22
- 9 - Shirley Carter-Thomas, « *La cohérence textuelle, Coll. Langue et parole* », Ed. L'Harmattan, Paris, 1999.

Articles :

- 1 - Benhouhou.N, « *L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit* », revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, pp : 209-220.
- 2 - Hamdaoui. A (2011). « *L'impact de la rétroaction verbale des paires sur la qualité d'écriture en FLE : cas d'apprenants en quatrième année moyenne* », *Synergies Algérie* n° 12 - 2011 pp. 151-161

- 3 -Souame.SH, (2011). « *Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'une production écrite : cas d'apprenants algériens de 1^{ER} secondaire* », Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 143-150

Sitographie :

- 1 - [http : www.anrtheses.com.fr/thessCarte/Scat_549.htm](http://www.anrtheses.com.fr/thessCarte/Scat_549.htm). Consulter le 03/2017
- 2 - [http : //www.linguistiquefrancaise.org](http://www.linguistiquefrancaise.org) or <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08095>
- 3 - [http : //www.home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/cooperation.htm](http://www.home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/cooperation.htm) consulté: le 03/2017

Dictionnaire :

- 1-Dubois. J : Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973, Paris, éd, 1980.

Annexe

1. Grille d'évaluation de la production d'un texte argumentatif

Critères	Indicateurs
Pertinence	Quinze lignes.
Organisation	Présence de trois parties : - introduction présentant la prise de position - développement avec enchaînement des arguments - conclusion.
Utilisation du code linguistique	- Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu) - Ponctuation correcte.

2. Les productions écrites des travaux individuels :

de puis contre l'émigration clandestinement.

2) d'abord l'émigration clandestinement

un phénomène social est dangereux pour

les jeunes, il cause la mort parce que

l'émigration clandestinement est ~~un~~ perdre

l'avenir des jeunes est détruite la vie

de les migrants, ~~consiste~~

En conclusion l'émigration clandestine

est un phénomène et faut le éviter.

54 - L'émigration clandestine est une phénomène qui touche notre pays Aujourd'hui, ~~les~~ les gens qui restent sans travail, ils sont les plus insouciant dans le tableau d'émigration pour moi, Je refuse ce développement de l'émigration

D'abord, j'affirme que l'émigration clandestine cause beaucoup de problèmes et la plus importante c'est la misère dans les pays occidentaux (les autres pays)

En suite, le danger de la mère quand les zls sont choisie leur moyen de transport qui est été la ché déjà de plus longtemps, après ça je confirme avec ils sont choisie la route pour le choisir le moyen de transport c'est tout avec en suite le fait quand la mère propose la petite bateau un diaporama qui est arrivé de la fin de la semaine en fin, de dernière un bon moment.

En conclusion, on a regardé
la nouvelle de ces victimes et
comment dans cette

La production écrite :

L'immigration clandestine c'est un phénomène qu'il y a trop dans notre société. elle va dire va à l'étranger avec des moyens interdits.

D'abord, les jeunes migrent à l'étranger pour être travaillés parce que dans notre pays sauf les personnes prennent une pistole qui leur a la chance pour travailler.

Ensuite, aussi les personnes qui ont un travail souffrent avec l'administration. avec l'expansion

Enfin, la

De nos jours, les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement. A mon avis l'immigration clandestine représente un fléau social et surtout à les jeunes de mon pays. D'abord ~~il~~ plusieurs des jeunes meurt dont la mort a cause de ce problème. Ensuite elle menace la vie de l'émigré clandestine et elle menace l'économie du pays. Enfin dans le rapport des Temps les immigrés clandestins se sentent des enseignants de dangers et pour cela qu'ils peuvent faire des problèmes.

et des crimes quand ils enregistrent.

En conclusion l'immigration clandestine

menace la vie et les biens plus compliqué

et l'homme devient recherche de police.

Les immigrés clandestins sont des drogués
c'est pour cela qu'ils peuvent faire des
problèmes dans le pays dans lequel

immigré et ça menace la paix du pays

En conclusion, les gens qui ont envie
à immigrer ont comme cause les

problèmes comme le chômage, c'est
pour cela, les chefs d'états doivent résoudre
ses problèmes pour éviter ce phénomène.

De nos jours, la majorité des jeunes ont émigré clandestinement. Pour moi, l'émigration clandestine est une idée inacceptable.

D'abord, elle représente un fleau social car elle est illégal et quand on émigre on perd l'identité et l'affiliation nationale. Ensuite, elle représente un danger pour la vie des plusieurs personnes : il y a beaucoup d'émigrés clandestins ont mourir à la mer. Enfin, dans la plupart des cas, temps,

Les émigrés clandestinement
indenté
trouver. Toutes les hommes
est il. contre de les bas de toutes les pièces

je suis contre les émigrés clandestinement
parce que dès passé les système politiquement

Les engins chondistiement c'est une
Travail Interessiés Pour Toutes les hommes et il est
contre de les bas de toutes les règles.

A mon avis, je suis contre ce travail
Parce que les engins chondistiement et
désastre le système politiquement dans de cet
payer, et causen l'augmentation de dangers et
causent de la mort,

Il faut pas Exercise a ce Travail pour
éviter toute les accidents.

Je suis contre l'émigration
domestiquement.

D'abord, l'émigration domestiquement
est un phénomène qui menace la vie
des jeunes. en plus danger
parce que il cause la mort dans
la mer, il aussi détruit les
hommes et les jeunes.

En conclusion l'émigration,
domestiquement il faut éviter les jeunes
cette phénomène parce qu'il danger.

les femmes ont tendance à envisager
conservativement,

Aujourd'hui les jeune dans les pays d'arab est exilément dans l'Algérie. Il souffre par des problème très compléces comme la porole et le chômage, d'abord les migration clandestine ne se unesecuter. Et les multa de cette finclane la mort dans la mère ou le présonne en suite.

Aujourd'hui les jeune dans les pays d'arab comme l'Algérie il souffre par des problème tres compléces ~~la porole~~ ^{généralment} la porolés.

D'abord les migration clandestine ne se une solution parce que les multa de cette robe la mort dans la mère ou entres de présonne, en suite la vie de riche dans les ville proprement na pa cause pour ~~le se~~ ^{laisser} sa famille dans couchant de la cause de bien autre, la vie dans ~~les~~ ^{ton} pays d'origine ~~et~~ ^{et} dans son socialier et les dentifier elle donne ^{une} ~~une~~ spéciale, En fin de ~~les~~ ^{une} migration ne pas valloir pour être un vit cela de confortable.

Les jeunes de nos jours trouve que l'émigration est la seule solution qui pourra leur être les aider à sortir de la pauvreté.

En ce moments, les jeunes passent presque la majorité de leur temps sur l'internet alors ils voient la différence entre la vie cotadienne d'un jeune adolescent européen et sa propre vie. à mon avis ils cherchent le confort.

En fin, je trouve que les conditions de vivre c'est elle qui pousse les jeunes à ^{leur} émigrer clandestinement.

vivre. Finalement l'immigration
clandestine est un
(et) cauchemar qui
honte les cerveaux de
nos jeunes aujourd'hui il
faut le battre et mettre
une fin à ce phénomène.

l'expression

L'immigration clandestine est devenue une tendance au sein d'hui parmis surtout les jeunes - personnellement je vois que cette immigration est une suicide volé laire par ce que. D'abord la plupart des gens qui immigrerent, meurent avant qu'ils n'arrivent avant qu'il n'arrivent soit de faim, de soif ou d'engagement climatique - ensuite ils partent sans papiers donc ils risquent d'avoir être capté par les gouvernements du pays d'immigrés. Et puis, même s'ils arrivent ils ne trouvent pas de quoi

12/03/21

Kahli

De nos jours, les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement à cause de la mauvaise conditions méritables.

35T2

Alors, quel est les conditions?

D'abord, les jeunes ~~travaillent~~ veulent vivre en l'Europe parce que il y a beaucoup de moyen de travail et ensuite, ils trouvent que la belle vie ~~en Europe~~ c'est l'Europe, et ils pensent que ça.

Aujourd'hui les femmes
ont tendance à émigrer clandestinement.
Alors je suis contre dans cette travail.

D'abord, ce jour là les femmes
n'ont pas trouvé le travail elle
devient émigrer clandestinement c'est
un la moyen.

En suite, à cause de la travail
le nombre des victime ~~de~~
devient sans cesse.

aussi, ils sont provoqué avec
l'armée étrangère.

Elle devient elle recherche pour
les l'armée.

- Dans tout le monde les hommes
qui restent dans le coin de la maison
est surtout les jeunes de tout le pays
les jeunes ont tendance à émigrer
l'émigration parce que les hommes
il dégoûte la vie qui reste dans ce
pays. est la cause de cette émigration
sont le groupe des hommes qui restent
en la nuit qui en parle un homme
de cette émigration qui touche
le plus part de l'élève.

- Et moi, je suis pour est contre
pour parce que la violence

La production :

- L'émigration chondestine c'est un phénomène sociale qui se voit se réaliser avec des entités natives.
- D'ailleurs, les hommes émigrent à l'étranger pour être travailler parce que dans notre pays sauf les hommes a une position qui a la source pour travail.
- De plus, aussi les personnes qui a -
un travail soffer avec la démotivation.
- Enfin,

dans tous les monde. Les jeunes de tous
les pays ont tendance à émigrer clandestinement
parce qu'ils détestent la vie dans leurs pays
à cause de la misère est la contrainte de avoir que
les jeunes ont Travail. Plus belles avoir
est le chemin de la vie est la misère de la vie

3. Les productions écrites collaboratives

Je crois que l'émigration clandestinement représente un grand danger à la vie de jeunes.

D'abord, ce phénomène social a des plusieurs points négatifs comme la mort et aussi peut être prisonnier.

Ensuite, l'émigration clandestinement détruit la vie des jeunes (et) parce qu'ils n'ont pas une idée des conditions dans les autres pays.

En conclusion, les émigrants (et) (faut) il faut éviter et les émigrants il faut aussi punir.

B

L'émigration clandestine est un fléau social qui menace la vie des jeunes.

D'abord, les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement mais ils ne connaissent pas que leur vie est menacée par le danger de la mort dans la mer.

Ensuite, quand les jeunes émigrent clandestinement ils ont perdu leur vie parce qu'ils déplacent à un autre pays qui est étranger : les conditions de la vie peut être misérable.

En plus, plusieurs jeunes pensent que ils vivent la belle vie dans l'autre pays mais ce n'est juste une imagination parce que la vie est difficile et les conditions aussi.

Enfin, les jeunes perdent leur vies par l'émigration clandestine qui est hors la loi et les jeunes a décidé de détruire leur avenir par l'émigration clandestine.

(c)

- L'immigration clandestine est un phénomène comme entre les jeunes, ils traversent la mer pour trouver un bon vie est sorti de la pauvreté.
- je suis pour et contre en même temps, pour parce que les jeunes qui vivent dans la pauvreté est trouver un bon vie dans les autres pays et encore ils passent la majorité ~~(des)~~ de leur temps sur l'internet alors ils voient la différence entre la vie européenne et l'autre.
- je suis contre pour les jeunes qui avait un vie et un future ~~est~~ et resté dans le pays

①

Aujourd'hui les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement. surtout dans les pays arab comme l'Algérie souffrent pas des problèmes très complexes généralement dans jour pauvreté.

D'abord l'immigration clandestine n'est pas solution parce que les résultats de ce chose la mort dans la mer ou entré, les prison en suite la vie des riches dans les ville tu comprendra pas une cause pour laisser n'est sa famille dans le cochin. car a cause de riches ou autre, sa vie dans son pays original société dans nous sociétés et les détester elle une chance exister, En fin les migration ne pas la solution pour vit une vit calme.

② Aujourd'hui, L'émigration chadiste est un phénomène qui attaque les gens de notre pays, qui esquisse la venue d'un "El Hanga"

D'abord, Je pense que le fleau c'est un vrai danger qui menace les gens nettement parce qu'elle a beaucoup des inconvénients, la première inconvénient "le danger de la mort", les gens qui choisissent l'émigration choisissent la mort parce que dans le temps qui sont en train de esquiver dans la mer ils ne consciaient pas la fatalité que "Dieu" a choisie

Ensuite, on a manqué le stress de leurs famille, leurs parents.

(F)

De nos jours, les jeunes ont tendance à émigrer clandestinement à cause de les mauvaises conditions névissables. Alors, quel est ces conditions ?

D'abord, l'émigration clandestinement est un phénomène qui menace la vie des jeunes, en plus c'est un danger parce que il cause la mort dans la mer, il aussi détruire les hommes et les jeunes.

Enfin, je te conseille le bien, il faut évite ce phénomène c'est un danger qui menace la vie des jeunes.

Résumé :

L'amélioration de la qualité de la production écrite par l'apprentissage coopératif est l'un des objectifs d'enseignement et d'apprentissage (français langue étrangère), et suscite l'intérêt des spécialistes dans le domaine de l'enseignement, où il a fait l'objet de la question. Par conséquent, nos recherches ont fait de prouver l'efficacité de l'écriture collaborative en tant que stratégie d'enseignement dans la résolution de ce problème. Pour développer ce travail, nous avons consacré le cadre théorique de présenter un travail de collaboration pertinents écrit et les concepts de production (français langue étrangère).

Pour soutenir le cadre théorique, nous faisons l'expérience avec les étudiants de la troisième année de lycée à travers leurs écrits, où nous avons examinés et analysés et nous avons procédé à une comparaison entre les productions individuelles écrites et d'autres gains de l'action collective après la révision collaborative. Les résultats montrent que le travail collaboratif est un outil pour améliorer l'éducation et la qualité de production écrite de texte argumentatif et a exhorté les apprenants à travailler en groupe. En d'autres termes, le travail de l'équipe et la révision collective paie au stimulus construit la confiance en soi, et surtout, il aide à développer des compétences linguistiques.

Mots clés : production écrite, processus rédactionnels, révision, écriture collaborative, texte argumentatif.