

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

**SCIENTIFIQUE**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**

**UNIVERSITE IBN KHALDOUN-TIARET-**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES**



**Thème:**

***L'importance de la révision collaborative dans l'amélioration  
d'une production écrite chez les apprenants de la troisième  
année secondaire***

***Mémoire de Master en Didactique et ingénierie de la formation***

***Présenté par :***

***HEZIL Hafidha***

***BENAISSA Naoual***

***Sous la direction de :***

***M. NOUREDDINE Djamel Eddine***

***Membres du jury :***

***- Président : Mme. KHARROUBI Siham (M.C.A /M.C.B Université de Tiaret)***

***-Rapporteur : M. NOUREDDINE Djamel Eddine (M.C.B Université de Tiaret)***

***-Examinatrice : Mme AYAD Amina (M.A.A Université de Tiaret)***

***Année Universitaire : 2019/2020.***

## ***Remerciement***

*Merci notre dieu de nos avoir donné le courage et la foi.*

*Nous tenons à remercier vivement mon encadreur m Djamel NourEddine pour son aide précieuse et pour ses conseils avisés qu'il n'à pas cessé de nous prodiguer tout au long de la réalisation de cette étude.*

*Nos remerciements s'adressent aux membres de jury qui nous font l'honneur d'examiner ce travail, et à l'enseignante et les élèves de lycée de "Medjdoub Zakaria".*

## ***Dédicace:***

*Je dédie ce modeste travail aux mes yeux de ma vie qui me sont très chères au monde :*

*A mon cher père : décède trop tôt ,qui ma toujours poussé et motivé dans mes études , j'espère que du monde qui est sien maintenant il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part, d'une fille qui a toujours prié pour le salut de son âme .*

*A ma chère mère, quoi je dise, je me saurai point te remercier comme il se doit ton affection me couvre, ta bienveillance me guide et ta présence à mes cotés a toujours été ma source de force pour affronter les différents obstacles.*

*A mes belles sœurs et mes très chères frères, et sans oublier les anges de ma famille :Aya Rihame, Mohammed Amine,Imed Eddine et Asmaa Leila ...*

*Et dédicace spéciale a mon binôme « hafidha »pour son aide je veux remercier et je te souhaite une bonne continuation et belle vie et a tous ce qui ont contribué de près ou de loin pour que ce travail ,je vous dis merci.*

## Sommaire

<b>Introduction générale .....</b>	<b>06</b>
<b>La partie Théorique .....</b>	<b>09</b>
<b>Chapitre I : La didactique de la Production écrite .....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre II Le texte argumentatif et la révision collaborative .....</b>	<b>27</b>
<b>Partie Pratique .....</b>	<b>40</b>
<b>Conclusion Partielle .....</b>	<b>54</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>56</b>
<b>Référence Bibliographie .....</b>	<b>58</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>61</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>66</b>
<b>Résumé</b>	

# **Introduction générale**

### Introduction générale :

L'enseignement de la langue française lors de ces dernières années, il y a eu un regain d'intérêt remarquable pour la didactique de l'écrit, a été marqué par plusieurs décennies éducatives qui ont mises la langue écrite dans une place de noblesse et laissant peu de place pour l'enseignement du langage oral.

Au niveau de l'approche communicative, l'écrit est considéré bon classement de la compétence de communication, c'est un outil de communication au même titre que le code oral.

Dans cette perspective, le système du français en Algérie on connu des mutations au niveau des choix méthodologiques et aux finalités assignées à l'enseignement du FLE notamment au secondaire.

L'écriture s'organise autour de cinq pôles. Accoté de la fonction de distraction l'écrit sert à s'informer, à agir, à acquérir des connaissances (lecture, prise de note) et à construire une pensée (analyse critique, argumentation, élaboration de concept).

Si nous décidons de placer l'écriture au centre de la réflexion, c'est par ce que selon les points de vue de nombreux théoriciens, nous pensons que connaître l'écriture est très important et indésirable, voire vital, pour la vie sociale des apprenants et même plus tard dans la vie professionnel et plus précisément nous avons traités du terme de l'écriture comme la production écrite des apprenants, et nous montre l'importance du travail de production écrite à l'école primaire aussi au secondaire, c'est une compétence propre à la discipline du français mais qui peu à peu devient transversale à toutes les disciplines, d'où son importance, il semble nécessaire que tout futur enseignant s'intéresse et se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants dans leurs production écrite (Mr. Joaquin Dolz).

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite et il traite en particulier la problématique de la révision collaborative.

La révision collaborative est une pratique de classe qui fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début des années 80 en didactique des langues maternelles et depuis les années 90, en didactique des langues secondes et étrangers, les résultats de ces recherches varient en fonction du public, du dispositif expérimental, du recueil des données ... mais les recherches de plus récentes affirment que la révision collaborative a tout un rôle à jouer dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite en langue étrangère ( Byrd, 2003 ; Rollison, 2005 ; Hu, 2005 ; min,2006), cependant, Hu (2005) met en garde que tous les avantages cités par recherches sur la révision collaborative ne sont que des avantages potentiels et ne sont pas garanties dans tous les contextes d'enseignement.

C'est pour cela nous avons choisi de mener une recherche intitulée : « **L'importance de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit- cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année secondaire** » s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Nous avons choisi ce sujet celui de révision collaborative et leur impact sur l'activité d'écriture et de révision des apprenants par ce que nous avons constaté que la majorité des apprenants font des erreurs d'écriture d'un côté, et d'un autre côté ils ont des difficultés à découvrir ces erreurs notamment individuellement.

Par le biais de cette recherche nous essayerons de répondre à la problématique suivante :

- Peut-on considérer la révision collaborative comme une méthode efficace qui permet de mieux atténuer les différentes erreurs commises à l'écrit ?

Notre problématique va nous permettre d'assigner notre objectif de recherche à savoir comment la révision collaborative peut-elle augmenter les capacités des apprentissages à améliorer leurs compétences d'écriture et découvrir les erreurs enregistrées.

Et pour répondre à cette question , nous émettons les hypothèses suivantes :

-les apprenants rencontreraient des difficultés lors de la rédaction de leur production écrite et font des erreurs car ils n'auraient pas des connaissances de base.

-nous supposons que la révision collaborative aiderait les apprenants à identifier leurs erreurs commises.

-l'approche entre les apprenants créerait un effet positif que l'apprenant travail individuellement qui permet à échanger des données et les idées facilement et sans obstacles

Notre mémoire sera articulé autour deux parties:

Une partie théorique comprendra deux chapitres, le premier chapitre présentera la didactique de la production écrite ainsi que définition des concepts clés du thème ; l'écrit, l'écriture, et la production écrite.

En ce qui concerne le second chapitre, nous définirons le concept de la révision collaborative ainsi l'explication de l'argumentation.

Et dans la partie pratique qui compose d'un seul chapitre consistera premièrement à la présentation du sujet et l'analyse du corpus ; en l'abordant par la présentation de notre terrain (présentation de l'établissement, les apprenants.

Nous présenterons directement l'analyse et le classement des résultats obtenus après la correction des copies des apprenants de la troisième année secondaire.

Nous allons proposer une grille d'analyse pour analyser les erreurs commises par nos échantillons d'apprenant lors de la production écrite.

En conséquence nous terminerons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous exposons les résultats de notre travail ,dans cette conclusion nous essaierons de faire comprendre l'efficacité de cette recherche qui nous permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses tout en essayant de proposer quelques techniques pédagogiques pour améliorer le niveau des apprenants en production écrite.

# **La partie Théorique**

# **Chapitre I :**

## **La didactique de la Production écrite**

## Introduction

Tout d'abord, le choix du terme « didactique de la production écrite » sera justifié en comparant les nuances de sens entre « écrit, écriture » et « production écrite ». Ensuite, seront présentés des modèles de production de texte référence et des théories importantes en didactique de la production de texte de référence et des théories importantes en didactique de la production écrite.

### 1. Définition des concepts

#### 1.1. Ecrit / Ecriture / Production écrite

##### 1.1.1. Ecrit

Le dictionnaire actuel de l'éducation le voit comme « *le domaine del'enseignement de lalangue qui compte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveau et remplissant différentes fonctions langagières* »<sup>1</sup>.le dictionnaire de l'éducation définit l'écrit comme « *le domaine decompétence opposable à l'oral* »<sup>2</sup>.

Parmi les recherches effectuées autour de la production écriture comme un objet scientifique d'exploration et d'investigation, nous avons distingué et observé parmi nos lectures, quelques référents importants concernant le concept de production écrite. Mais nous aimerions bien commencer par les définitions de ces deux termes. Voyons les définitions de l'écriture et la production écrite.

##### 1.1.2. Ecriture

Selon le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, L'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* »<sup>3</sup>.

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, L'écriture est une « *partie de l'enseignement de l'écrit portant surtout sur l'apprentissage et sur l'utilisation du système graphique; et sur la production de texte* »<sup>4</sup>.

Pour Nina Catch, L'écriture est considérée comme un pluri système graphique qui regrouper trois systèmes : le système phonogrammique, le système morphogrammique, le système logogrammique.

Le système phonogrammique : la langue Français est à 85 % phonographique ; elle code information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chain88e

<sup>1</sup> Dictionnaire actuel de l'éducation.

<sup>2</sup> Dictionnaire de l'éducation.

<sup>3</sup> Robert, J.P. (Dictionnaire pratique de la didactique du FLE), 2008.

<sup>4</sup> Dictionnaire actuel de l'éducation.

syntactique, à règles d'accord l'intérieure qui concernent le nombre (Singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes, les audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale.

Le système logogrammique : c'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de différencier d'autres termes se prononçant et la même façon.

### 1.1.3. Production écrite

Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ».

Dans le livre « production du langage : Traité des sciences cognitives » (Alamargot et Chanquy, 2002 ; 45), la production de texte est « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* »<sup>5</sup>. De ces définitions, on voit que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour, une partie de l'écrit. En didactique du Français langue maternelle, on parle souvent de la didactique l'écriture qui a comme objets d'études depuis la transcription orthographique des jeunes enfants jusqu'à la production des rédactions complexe au collège et au lycée. En didactique langue étrangères le terme de « didactique de la production écrite » est dans la plupart des cas, adopté par les chercheurs (Véronique et al, 1992 ; Coronaire et Raymond, (1994). Si la didactique de l'écriture peut s'intéresser à l'utilisation des stylos pour faire des unités graphiques, la didactique de la production écrite étudie des activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

Alam argot (2004), dans son livre production du langage : Traité des sciences cognitives signale que la production de texte est « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'une ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* »<sup>6</sup>, ainsi nous pourrions en lecture que la production écrite. Dans le domaine de la didactique, la production écrite est considéré comme une activité qui part du simple aux complexes, c'est-à-dire du graphisme aux paragraphes. Par contre, le capitale d'étude de la didactique est l'unité graphique, la production écrite en termes didactiques de langues étrangères considère que la production écrite et plus complexe que simple. Alors nous pouvons dire que, la didactique de l'écriture s'intéresse plus aux unités graphiques et à la didactique de la production écrite, adoptée par plusieurs chercheurs, dont coronaire, (1994,1992), qui s'intéresse aux composants textuels, linguistique et sociolinguistique.

<sup>5</sup> Alamargot et Chanquy « Apprentissages les modèle de rédaction de rédaction de texte » ( Production du langage : Traité des sciences cognitive », 2004, Paris, pp.45-65.

<sup>6</sup> Alamargot,. « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de texte » (Ecriture, approches en sciences cognitives), 2004, Marseille, pp.125-146.

D'ailleurs et à partir de ces deux courants didactique, nous avons constaté le surgissement de plusieurs études empiriques et scientifiques qui se sont intéressées notamment à la production écrite comme objet et terrain d'étude. Parmi ces théoriciens et praticiens et pouliot qui ont défini la production écrite.

Pour Whalen la production écrite est « *un processus d'opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive* »<sup>7</sup>, la conjugaison de processus mentaux chez les étudiants de la classe de langue étrangère aboutit à accomplissement d'une nécessité communicative normalement imposée par l'enseignant ou les autorités éducatives. Pour Thae (2007) la production écrite est « *une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent il s'agit de prendre conscience du fait que nous n'écrivons pas seulement pour nous-sinon pour les autres* »<sup>8</sup>.

Pouliot considère que « *la production écrite est une compétence de communication écrite annonçant la capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* »<sup>9</sup>.

De toutes ces définitions qui précèdent, nous pouvons en déduire que la production écrite représente des opérations diverses qui vont d'un passage des processus cognitifs internes à la matérialisation des intentions du scripteur pour aboutir à la prise en compte de son interlocuteur ou destinataire jusqu'à des aspects contextuels. Ainsi donc, nous constatons que la tâche de la production écrite devient donc un processus complexe.

## 2. Définition de la révision collaborative

En didactique de la production écrite, la révision collaborative 1 (en anglais « 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 et Liu, 2005).

La révision collaborative donne à l'apprenant la chance de lire le texte d'un autre apprenant et de lui proposer des rétroactions, souvent à l'aide des questions de riviions préparées par l'enseignant. Pour l'instant, aucun modèle théorique décrivant les processus de la révision collaborative n'a été proposé.

Blain (1995), Blain et Pain chaud (1999) ont traduit le terme « peer response group » par « groupe de révision rédaction rédactionnelle » ou GRERE qui se définit comme étant une rencontre entre un scripteur et ses pairs au cours de laquelle le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe sur le fond ou encore une rencontre où les pairs lisent silencieusement le texte du scripteur pour corriger les erreurs de forme. Ces commentaires

<sup>7</sup> Whalen, K. (la compétence Stratégique del'Espression Ecrite), p.51-65.

<sup>8</sup> Thae, D.T. "les impacts de la revision collaborative étayée", 2007, Université de Provence, p. 125-127.

<sup>9</sup> Pouliot, M.. "Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire" 1993, Paris: CLE International, p. 120-128.

peuvent prendre la forme de remarques positives de questions et de suggestions. Les remarques négatives ne sont généralement pas autorisées. La traduction de « groupes de révision rédactionnelle » permet d'intégrer la notion de « groupe » et de « rédaction » mais le terme de GRERE n'a pas été adopté dans cette recherche car dans mon expérimentation de la révision collaborative, les remarques négatives sont autorisées et constituent même la majorité des rétroactions de pairs.

### 3. La production écrite dans l'enseignement des langues étrangères

La production écrite en langue étrangère suppose d'être puisqu'elle appelle au même processus de production qu'en langue maternelle. Elle exige l'usage d'un savoir et un savoir-faire qui sert de base et sur lequel errait s'appuyer l'apprenant lors d'une production écrite en langue étrangère (L2).

### 4. La difficulté de la production écrite en langue étrangère

Il y a des enseignants qui pensent que la production écrite est une activité facile pour les apprenants en supposant qu'ils ont déjà une base langagière provenant de leur langue maternelle sur laquelle ils peuvent s'appuyer et construire des énoncés corrects en langue étrangère. Cependant, M. Alarcon (2001) signale qu'« *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude en langue maternelle et langue étrangère, le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* »<sup>10</sup>. En effet, le fait de connaître sa langue quand on entre à l'école, constitue un garant pour étudier la langue par la langue, mais étudier une langue étrangère sans la connaître constitue un créancier sans garantie dont les difficultés de réponses immédiates sont éventuelles et lentes, donc les difficultés sont majeures et nombreuses.

Selon Wolff, signale que « *même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à difficultés supplémentaires :*

- ✓ *Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;*
- ✓ *Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies des productions textuelles pratiquement automatisées en L1 ;*
- ✓ *Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas* »<sup>11</sup>.

N'oublions pas non plus les deux catégories impliquées dans un travail de production écrite : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales (Tardif, 1997). Ces implications

<sup>10</sup> Alarcon, M.H.. "Proposition Instructionnelle pour Développer la compétence de Production Ecrite des Etudiants de la Licence de FLE à l'Université de Veracruz. En colección Pedagogica Universitaria 36, 2001, p. 1-28.

<sup>11</sup> Wolff, 1996, p. 125.

affirment que le développement et l'appropriation de la compétence de production écrite représente une habileté difficile et laborieuse à s'installer chez l'apprenant d'une langue étrangère.

## **5. Les approches qui traitent les problèmes de production**

Depuis longtemps l'étude de la production écrite a passé de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Chaque méthodologie didactique ou approche didactique a proposé son modèle pour traiter et étudier les erreurs en production écrite, telles propositions didactiques dans la pédagogie de l'erreur ont connu un apogée, ainsi qu'une décadence, tels que : l'analyse contrastive (Lado R, 1972), analyse d'erreurs (Porquier, 1977), l'interlangue (Selinker, 1972), sans oublier non plus les méthodes actuelles en didactique dans le domaine de l'écriture.

## **6. Les modèles de production écrite**

Cornaire et Raymond (1999) proposent quatre modèles de production écrite dont trois modèles surgissent dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en langue étrangère maternelle et un modèle issu de l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence du FLE.

### **6.1. Le modèle linéaire**

C'est un modèle élaboré par Rohmer en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais comme langue maternelle dans un groupe d'adultes. Rohmer a été créé ce modèle pour analyser le processus d'écriture en anglais langue maternelle. Ce modèle est composé par trois activités procédurales qui sont essentiellement indépendantes les unes des autres. Il est constitué par les étapes de : pré écriture, écriture et réécriture.

La pré écriture représente l'étape d'élaboration d'un plan et la recherche d'idées, L'écriture indique le processus de rédaction du texte et la réécriture annonce l'étape de correction des erreurs quant à la forme et fond du texte.

Les trois étapes sont indépendantes, mais la production écrite de chaque étape constitue le texte final.

### **6.2. Les modèles non linéaires**

Les modèles non linéaires ont connu leur conception vers les années 80 et ils surgissent comme un geste de préoccupation sur les processus de production écrite et utilisent les techniques et stratégies d'analyse des activités scripturales comme l'enregistrement vidéo, les questionnaires et l'enregistrement de la production écrite verbalisée. Ces modèles ont eu une importance capitale dans la didactique de l'écrit en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère et ils ont été nommés modèles non linéaires.

Certains praticiens comme Carther-Thomas Shirley (1999) expliquent que le modèle non linéaire est compris comme si elle était une activité récursive qui évolue à partir de reformulations

et retours, et ce qui signifie qu'il nous indique un chemin d'expérimentation à suivre et à mettre en place ayant comme propos principal celui de mieux décrire le processus de production écrite chez les apprenants de LM ou L2.

### **6.2.1. Le modèle de Hayes et Flower**

Le modèle de Hayes et Flower a été inspiré du modèle de Rahmer puisqu'il préserve les mêmes étapes proposées dans son modèle. Selon eux, le processus de la production écrite ne consiste plus un système linéaire, mais il s'agit d'une interrelation entre les activités cognitive. Donc, ce modèle est considéré comme un modèle de résolution de problèmes voir un modèle cognitif car il cherche essentiellement à décrire des processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écriture en se basant sur des activités cognitives.

Selon Cornaire et Raymond (2000) le modèle de Hayes et Flower utilise la technique d'analyse des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés. Ce modèle est intégré de trois composantes 1) Le contexte de la tâche 2) La mémoire à long terme du scripteur et 3) Le processus d'écriture.

### **6.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia ou modèle CDO (Compare, Diagnose, Opérate)**

Ce modèle a été proposé en 1987 par Bereiter et Scardamalia dont l'objectif principal est celui de décrire les processus de rédaction des enfants et adultes en langue maternelle et ils découvrent deux types de description pour le processus de production écrite en description pour le processus de production écrite en LM. Les (connaissances .expression) font allusion aux scripteurs débutants ou enfants qui n'ont pas une expérience rédactionnelle et qui rédigent leur texte sans trop chercher des informations sur le sujet et font usage de leur propre expérience, en plus ces types de rédacteurs ne sont pas conscients du travail rédactionnel communicatif, en négligeant ainsi la présence du destinataire et par conséquent un contenu inorganisé et incompréhensible.

D'après Scardamalia y Bereiter, (1991, p, 175) le modèle CDO englobe les étapes de comparaison (Compare), diagnostique (Diagnose) et d'Opération (Operate) qui peuvent s'appliquer à n'importe quel moment du processus de rédaction du texte.

### **6.2.3. Le modèle de Deschênes**

Deschenes, un psychologue Québécois ont été créé en 1988, pour le français langue maternelle. Il propose un modèle qui a pour objectif d'établir un lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Pour lui, ce modèle constitue une association nécessaire et une condition préalable à la production écrite chez tout apprenant.

Selon Cornaire et Raymond (1999) observent que ce modèle est intégré de deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. En ce qui concerne la première variable la situation d'interlocution, elle nous envoie à toutes les susceptibles liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes plus ou moins proches du scripteur et les sources d'informations externes.

#### **6.2.4. Le nouveau modèle de Hayes (1996)**

Hayes propose un modèle individu -environnemental de la rédaction de textes. Cognition, affect et mémoire relèvent des caractéristiques de l'individu et les environnements social et physique permettent de caractériser la nature du contexte de la production.

Il propose quatre différences fondamentales dans son modèle :

1. L'accent doit être mis sur le rôle central de la mémoire de travail.
2. Les représentations Viso-spatiales et linguistiques.
3. La motivation et l'affect qui jouent un rôle important dans la production écrite.
4. Les processus cognitifs (planification, génération du texte et la révision) qui sont intégrés dans des structures cognitives plus générales et qui partagent des opérations et ressources cognitives (réflexion, production de texte et interprétation du texte).

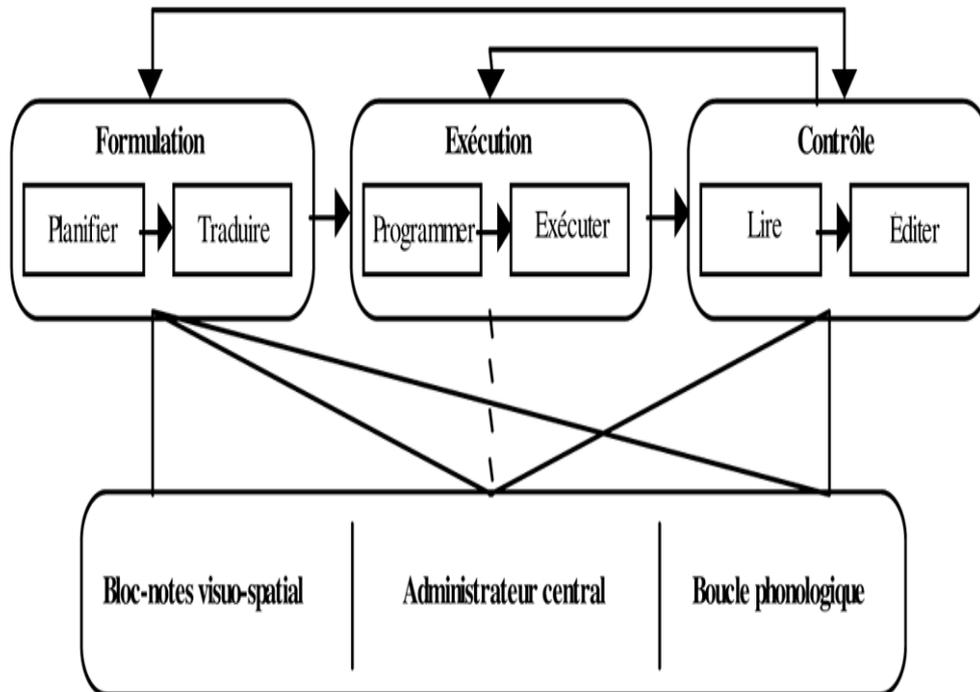
#### **6.2.5. Le modèle de Moirand**

C'est un modèle différent des modèles précédents, Ce modèle a été créé par Sophie Moirand en 1979 pour le FLE. C'est un modèle différent par mais des modèles précédents, car il décrit la situation de la production écrite par rapport à la compréhension des exigences de la lecture. Il s'agit de définir des processus cognitifs mis en œuvre durant l'activité de l'écriture en langue second. L'auteur propose la lecture comme un outil d'aide pour l'écriture en langue étrangère. Elle met en lumière que la lecture pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence de l'écriture en considérant le facteur social et les actants du contexte d'écriture comme le scripteur et sans lecteur S. Moirand indiquent que son modèle doit tenir compte de quatre composantes :

1. Le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
2. Les relations scripteur/lecteur (s).
3. Les relations scripteur/lecteur(s)/document.
4. Les relations scripteur/document/contexte-extralinguistique.

7. Les processus cognitifs mobilisés dans la production écrite

« Planification, mise en texte et révision ne sont pas trois temps séquentiels de la production de texte, mais bien trois processus ayant des spécificités propres. Ils agissent en interactivité tout au long de la production de texte »<sup>12</sup>



Approche cognitive de l'activité de rédaction

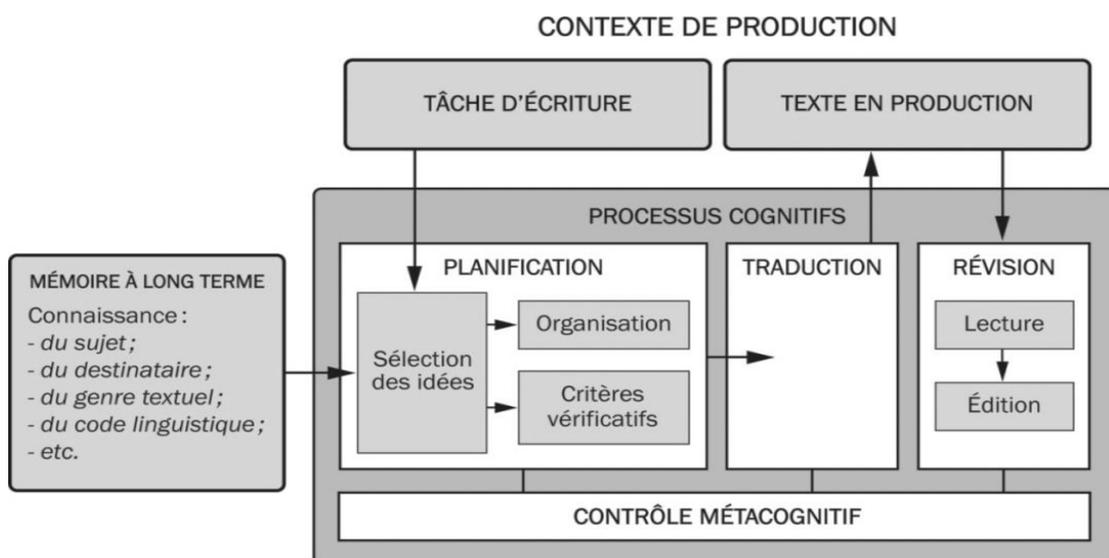
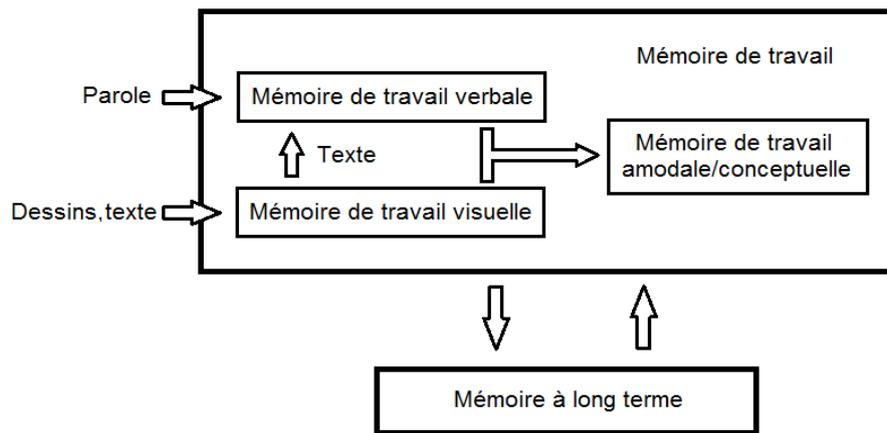


Figure 1.1 : Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980)

<sup>12</sup> Piolat, Kellogg, 2000.

La mémoire de travail a un rôle primordial dans la production de texte. Bien que peu de place lui ait été accordée dans le modèle de Hayes et Flower (1980), Hayes dans son modèle qui vient après en 1996 et précise que les trois processus cognitifs sont liés. La production de texte demande en effet une activation, une création et une régulation de connaissances nombreuses et de différents poids cognitifs au sein des trois processus. Différentes études montrent que ces problèmes de planification et de contrôle sont d'autant plus importants pour tous les niveaux de rédacteurs qu'ils soient jeunes ou professionnels (Fayol, 1997).



**Figure 1.2:** Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997)

## 7.1. La planification

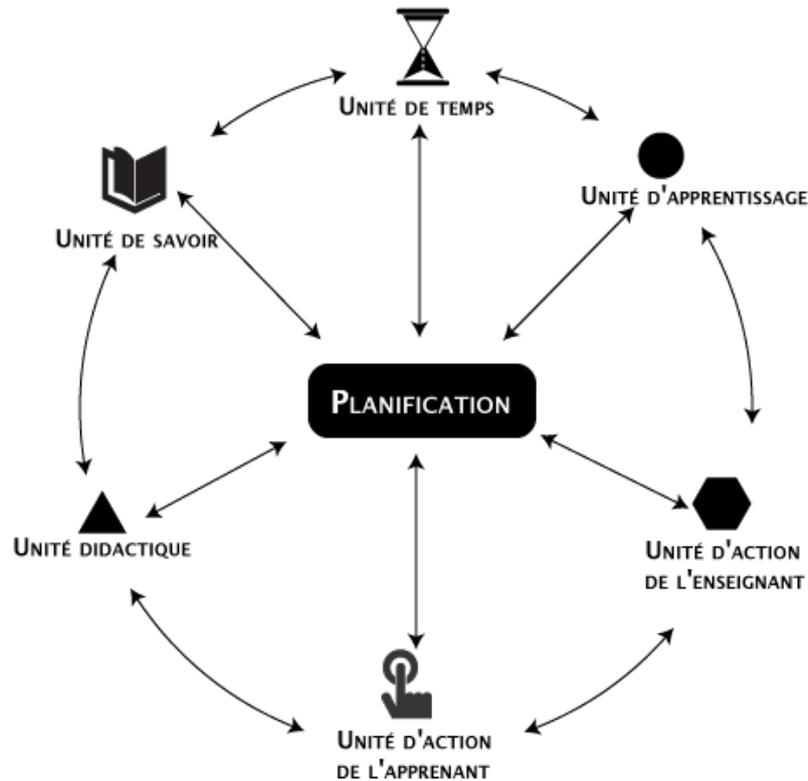
La planification est une activité au cours de laquelle on cherche à développer des idées, on les organise et on essaie de concevoir les prérequis du destinataire pour arriver à adapter son message.

Olive et Piolat (2003) ont défini préalablement et d'une manière très générale, en se basant sur le modèle de Hayes et Flower (1980), le processus de planification en production écrite comme étant un processus qui : « Permet de récupérer en mémoire à long terme les informations et de les réorganiser »<sup>13</sup>. Il s'agit d'un processus prolepse de ce qui va être rédigé dans le texte et qui peut porter aussi bien sur le contenu que sur les éléments linguistiques. Le processus de planification de Hayes et Flower (1980) peut être comparé avec un processus de planification en résolution de problème. Effectivement, le processus de planification permet de définir des plans des contenus et des traitements d'information.

L'activité de production écrite ne se réduit pas qu'au traitement de questions orthographiques et grammaticales, mais elle consiste d'abord à mobiliser des processus cognitifs de haut niveau comme la planification, la mise en texte, la révision.

<sup>13</sup>Olive et Piolat (2003).

Or, ces activités cognitives complexes mises en œuvre lors de l'activité de production ne sont pas enseignées au lycée, ce qui explique la difficulté des apprenants dans ce type de tâche.



**Figure 1.3 :** Les éléments en rapport avec la planification

Trois sous-processus constituent la planification : la fixation, la récupération des informations en MLT et l'organisation des connaissances afin de réaliser les objectifs. Lors de la planification, le processus de génération (generating) récupère des connaissances référentielles en mémoire à long terme (LMT) et /ou encode des informations extraites de l'environnement de la tâche. Analysées en mémoire de travail (MDT), ces informations sont d'abord sélectionnées avant d'être organisées en un plan de texte. Lors de la formulation, la première étape de traitement consiste à développer chacune des idées principales du plan en élaborant des propositions sémantiques qui constituent la base de texte.

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980) on cite trois types de plan qui sont des domaines sur lesquels cette prolepse va se réaliser :

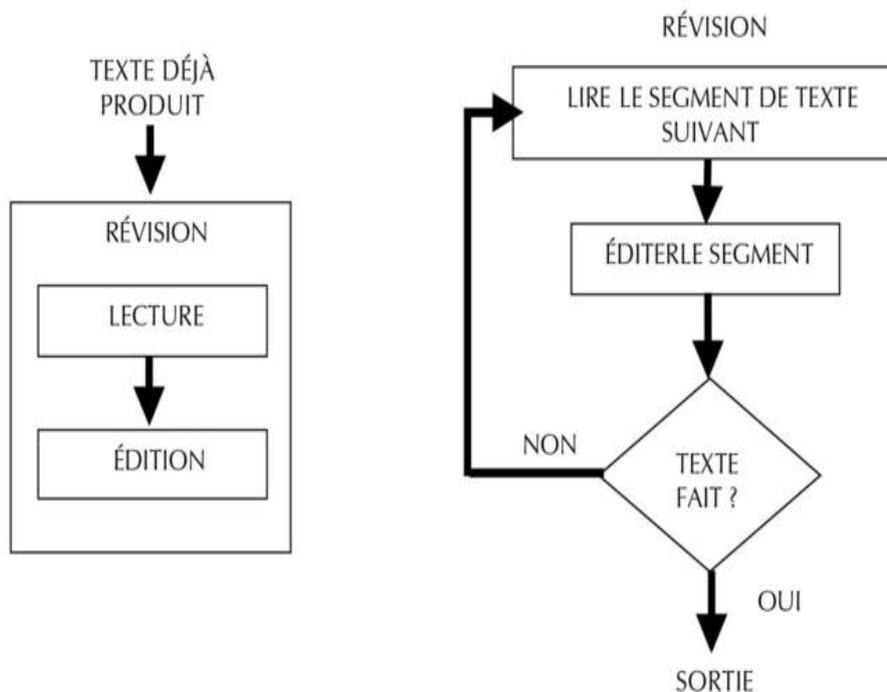
- Le plan pour faire (plan to do) indique le plan rhétorique. Il permet de délimiter les contraintes pragmatiques qui s'imminent lors de l'activité rédactionnelle.
- Le plan pour dire (plan to say) nommé aussi le plan déclaratif qui permet la déconstruction d'une représentation résumée et simplifiée de l'ensemble des informations à rédiger.
- Le plan pour composer (plan to compose) nous permet d'organiser les processus et sous-processus mobilisés lors de la production écrite.

Dans le modèle phare de Hayes et Flower de 1980, la planification joue un rôle prééminent dans la conception de rédaction et sa pédagogie. Bien sûr, la planification était le seul processus de réflexion qui était introduit de façon explicite dans ce modèle. Flower, Hayes, Haas et Carey (1989) revalorisent la notion de planification en introduisant l'idée d'une répartition hiérarchique de différents sous-processus.

Chez des rédacteurs experts, le plan pour faire et plan pour faire et le plan pour dire seraient intégrés dans la même structure à haut niveau : la planification constructive (constructive planing). Ce module de haut niveau serait un réseau d'objectifs de travail permettant l'élaboration d'un plan ordonné et contextuel. Ce module contrôle l'ensemble des processus d'organisation des démarches dans la transcription et gestion des obstacles qui lui sont liées. Cette planification constructive est évidemment onéreuse par rapport à la cognition et fait appel par conséquent à une importante expertise rédactionnelle.

**7.2. Mise en texte**

Hayes et Flower (1980) définissent le processus de mise en texte comme : « *The fonction of translating process is to take maternal form long term mémoire under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentences* »<sup>14</sup>



**Figure 1.4** : Illustration des processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980)

Ils définissent six opérations qui permettent la transformation du plan établi par le processus de planification et qui ont pour objectif de la transformer en une structure linéaire linguistique (Alamargot & Chanquoy, 2001). La description de ces processus met aussi en évidence que la mise

<sup>14</sup> Hyes et Flower, 1980, p 15.

en texte n'est pas une affaire de transcription linguistique. Dans ce processus des choix conceptuels s'effectuent. Tout doit entrer en action dans une même direction ; comme nous le verrons après avec le processus de révision.

Pour Alamargot et Chanquoy (2001) il existe deux niveaux de contrôle en production de texte.

- ✓ Un niveau général interviendrait essentiellement lors de la planification. Il aurait pour fonction la récupération et le stockage des connaissances.
- ✓ Un sous-système spécialisé assure l'évaluation du texte par rapport aux objectifs ciblés par le scripteur répondant aux normes de qualité ». <sup>2</sup>

Lors de la mise en texte, pour contrôler son activité le scripteur doit effectuer une comparaison entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il voulait écrire et ce qui concrètement en train de produire (Bereither & Scardamalia, 1987). Il doit ensuite repérer ce qui ne coïncide pas pour faire les ajustements nécessaires. Ce contrôle qui nous détaillerons ci-après, peut s'effectuer à plusieurs niveaux dans le texte produit et de manière on-line et off-line. Les niveaux de contrôle sont en lien avec le niveau d'expertise du sujet.

### 7.3. La révision

La révision de texte compose un champ de recherche autonome en psychologie cognitive depuis 38 ans, c'est-à-dire depuis la publication du premier modèle de Hayes et Flower en 1980.

Le processus rédactionnel (*writing process*) de textes chez les apprenants est représenté comme une entité constituée de quatre macro-processus qui sont : planifier, mettre en texte, réviser et enfin contrôler.

En attribuant le statut de sous-processus du processus d'écriture à la révision, ce modèle a provoqué toute de multiples recherches sur la révision.

Tout au long de cet espace de temps, de très nombreuses recherches empiriques ont été réalisées, analysées et interprétées, de nouvelles enquêtes ont été menées afin de proposer de nouveaux modèles de révision, en somme, de nombreux progrès ont été réalisés. Néanmoins, la question « *Que veut dire réviser un texte ?* » n'a pas toujours trouvé de réponse, et même lorsqu'on le définit, ce concept présente des différences chez les chercheurs et parfois on en trouve plusieurs chez un même chercheur.

La révision est envisagée, soit comme un sous-mécanisme du celui de la rédaction au même titre que la planification, soit comme une somme de traitements entremêlés dans la maîtrise de ce processus (Roussey & Piolat, 2005).

Alamargot et Chanquoy (2002) introduisent un premier niveau d'explicitation de l'activité de révision de texte comme celle qui : « *consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture, et éventuellement, à le modifier* »<sup>15</sup>.

Pour Roussey et Piolat (2005), la révision est abordée comme un processus cognitif et non pas simplement comme une activité : « *correspond aux traitements de contrôle en résolution de problèmes qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans forcément être repérables dans cette réalisation et qui sont soit antérieurs, soit postérieurs à l'exécution* »<sup>16</sup>.

D'après le modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) modernisé par Butterfield, Hacker et Albertson (1996), la révision implique aussi le processus cognitif de la planification. Ainsi, si les connaissances cognitives et métacognitives sont décrites comme intervenant lors du processus de révision, elles interviennent par conséquent en planification.

Selon Coen (2000), on peut distinguer deux traitements de révision.

- La révision *on-line* : Cette révision a lieu au cours de l'élaboration de la production écrite. Le rédacteur expert réfléchit en écrivant. Il effectue des arrêts plus ou moins brefs, déplace son regard sur ce qu'il a écrit précédemment, relit et opère des modifications qui consistent à barrer, ajouter, récrire ou changer de place.
- La révision *off-line* : Elle peut suivre la rédaction ou être différée dans le temps. Elle nécessite une ou plusieurs relectures. Elle bénéficie d'un certain recul du rédacteur.

La planification, la mise en texte et la révision vont s'appuyer sur un ensemble de connaissances stockées en mémoire à long terme, pour guider la production. Elles vont venir spécifier ces connaissances et créer de nouvelles informations pour répondre aux sollicitations de la situation de communication. Différentes recherches montrent qu'un élément majeur du contexte guide la production : le destinataire.

---

<sup>15</sup> Alamargot et Chanquoy, 2002, p 54.

<sup>16</sup> Roussey & Piolat, 2005, p 359.

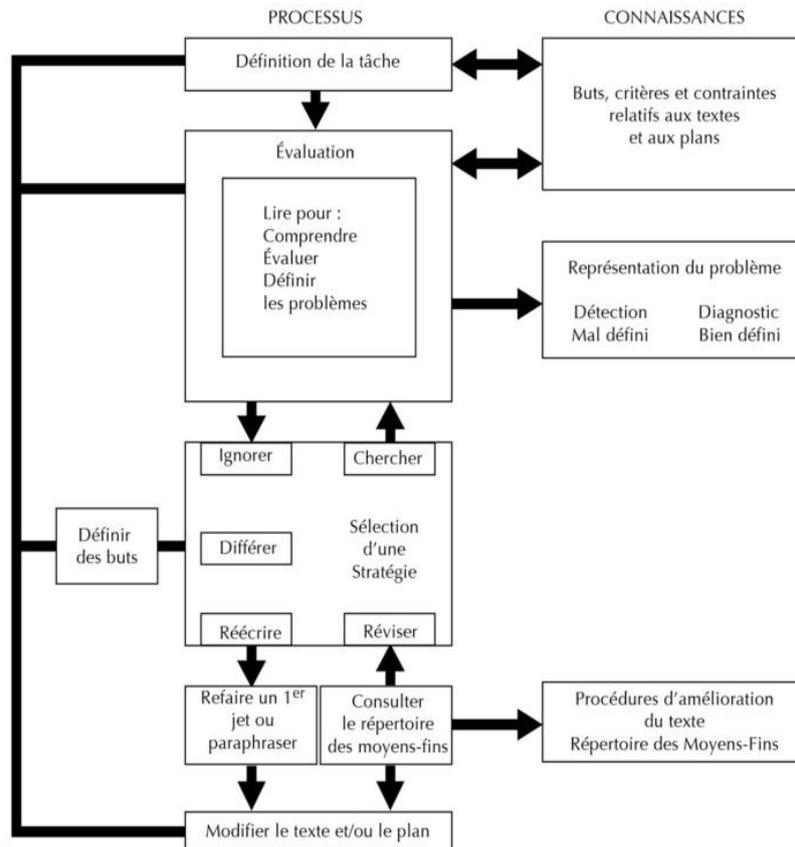


Figure 1.5 : Modèle du processus de révision de Hayes, Carey et Stratman (1987).

## 8. Les conceptions directrices de la révision

La psychologie cognitive suscite trois conceptions :

### 8.1. La révision comme transformation patente apportée à un document

Pour nombreux didacticiens, la révision évoque une activité de retour sur le texte (*feedback*) qui permet une modification tangible du produit écrit. Cette conception est singulièrement claire chez Scardamalia et Bereiter (1983) lorsqu'ils notent que leur modèle *CDO* (*compare-diagnose-operate*) indique des processus qui interviennent dans l'action de révision mais qu'ils rejettent de qualifier le modèle de révision car, selon eux, le mot « révision ; fait référence à une action qui se produit sur un texte »<sup>17</sup>, alors que leur modèle est basé sur un processus cognitif qui peut ne pas aboutir à un changement au niveau du produit.

Cette notion est encore plus expliquée chez Monahan (1984) et Matsushashi (1987) qui font l'usage du mot « révision » au pluriel pour faire référence aux transformations réelles alléguées à une production. C'est dans cette optique que Matsushashi (1987) propose une définition basée sur des comportements (opérations) de la révision.

<sup>17</sup> Scardamalia et Bereiter, 1983

Enfin, pour la majorité des théoriciens, le mot « révision » est utilisé pour désigner l’apport d’une ou de plusieurs modifications apportées à un texte déjà écrit.

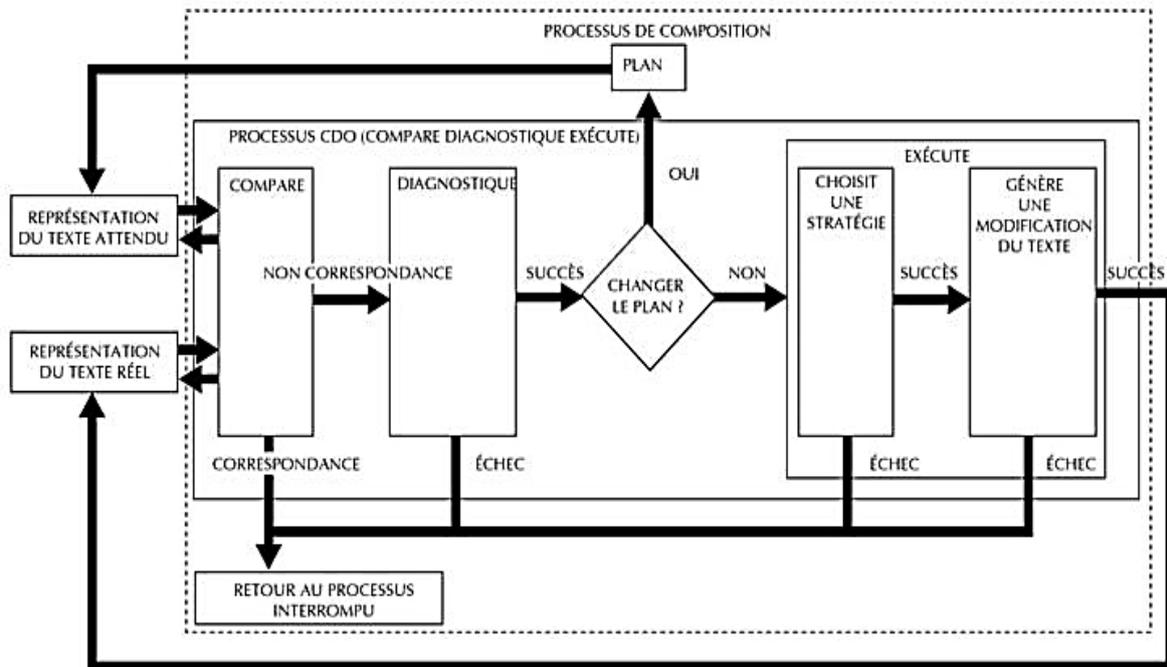


Figure 1.6 : Modèle de la méthode Compare Diagnose Operate (CDO) de Breiter et Scardamalia (1983).

## 8.2. La révision comme sous-processus d’écriture permettant l’amélioration du produit écrit

Les chercheurs Hayes et Flower (1980, 1987) et Hayes et coll. (1986) supposent que cette activité est désignée comme sous-procédure du procédé de l’acte rédactionnel qui a pour but d’améliorer le texte produit.

Hayes et Flower (1980, 1987), pensent qu’elle est l’examen taxinomique du texte survenant spécifiquement après la mise en texte qui, d’habitude, peut prendre un temps considérable, et qui survient d’une façon réitérative au moment de la production écrite (sans que cela puisse perturber les autres sous-processus mis en œuvre).

On doit faire une différenciation entre révision et édition dans la mesure où elle est susceptible de suspendre toute autre activité simultanée. La révision découle du niveau, de l’objectif et des stratégies du scripteur.

Hayes et Coll (1986) quant à eux, optent pour la même conception précédente mais en utilisant le terme « *revising* » de manière lapidaire pour évoquer les méthodes adoptées par le scripteur qui entreprend une démarche de résolution de problèmes perçus dans le texte tout en essayant de préserver la version originale.

### 8.3. La révision comme élément contrôleur du produit écrit

Hayes (1996) dit que la révision ne doit plus être considérée comme un processus de base du processus d'écriture mais plutôt comme un processus composite réparti en plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un objectif : optimiser le texte qui détermine à quel moment ces sous-processus doivent intervenir et dans quel ordre. De manière similaire, Roussey et Piolat (2005) considèrent que :

*« La révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus »<sup>18</sup>.*

Selon ces chercheurs elle est présentée comme une stratégie qui assure diverses tâches parmi lesquelles on relève : l'authentification et le perfectionnement du produit écrit, le contrôle des autres processus (planification des fins, organisation des traitements, etc.) et l'indication de certaines fonctionnalités imparfaites (qui pourraient indiquer des lacunes au niveau planificatif ou préméditatif).

#### CONCLUSION :

La production écrite, qui représente une situation d'intégration par excellence, ne constitue pas seulement un moment d'évaluation. C'est un processus complexe qui fait intervenir un certain nombre d'activités cognitives imbriquées. Les défauts de cohérences et de réinvestissement de points de langue ne sont que le résultat d'un dysfonctionnement au niveau du processus.

Par conséquent, il importe de s'y intéresser tout en s'appuyant sur le produit lui-même qui demeure, à notre niveau, le seul moyen qui nous permettrait de nous faire une idée sur les opérations mentales effectuées par l'apprenant. La production écrite est un acte qui permet à l'apprenant de formuler et d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, etc. Pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mobilisation des stratégies qu'il sera appelé à maîtriser progressivement au cours de sa scolarité.

La production écrite n'est pas une aptitude autonome; son apprentissage est lié étroitement à la lecture car ces deux dispositifs de la langue écrite progressent d'une manière corrélée. Néanmoins, les transitions de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les apprenants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue maternelle, l'enseignant devrait s'assurer que le transfert en langue cible puisse s'effectuer. Les connaissances pré requises par l'apprenant, ses habiletés cognitives doivent être exploitées et réutilisées en LE.

---

<sup>18</sup> Roussey et Piolat 2005.p 358.

# **Chapitre II**

**Le texte argumentatif et la révision  
collaborative**

Nous entamerons ce chapitre par la définition de la notion de texte, les différents types de texte argumentés, l'argumentation et les différents types d'argumentation. D'autre part on parlera de la révision collaborative.

## **1. Qu'est-ce que c'est un texte ?**

Le texte est un ensemble de phrases qui s'enchaînent entre elles. Cette définition reste insuffisante dans la mesure que toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, ce n'est pas cohérent. Le mot texte vient du latin « textus » qui signifie « tissu » ou « textile » est un ensemble clos d'énoncés ou bien un discours fixé par l'écriture.

Selon Jean Pierre Cuq se définit le texte comme : « *La notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir central en psychologie du langage et psycholinguistique ou elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication* »<sup>1</sup>.

Cette notion a connu une vague particulière avec ce qu'on appelle, l'une des manières un peu métaphorique les grammaires de texte, dont l'idée naît chez les Anglicistes ensuite en Europe à la fois dans les pays de langue.

## **2. Les différents types de textes**

Les textes sont composés de différents types (ou formes) de discours. Le type dépend de l'intention de celui qui produit l'énoncé, du but qu'il se fixe. Il existe cinq types de discours : narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, explicatif.

### **2.1. Le texte narratif**

Il s'agit d'un texte dans lequel le narrateur raconte une action qui progresse dans le temps et dans l'espace. Ce type de texte se caractérise par une narration à la première personne ou à la troisième personne, un narrateur qui conte l'histoire ou le récit, qui y participe ou qui est extérieur à l'histoire (point de vue interne, externe ou omniscient), les temps utilisés dans ce type est le passé simple et l'imparfait. Dans le texte narratif le narrateur n'est souvent que témoin dans l'action lorsqu'il y trouve (je) il est appelé narrateur personnage.

### **2.2. Le texte explicatif**

Certainement au texte narratif qui porte sur la narration d'événements et qui met en avant une succession d'événements informatifs, le texte explicatif consiste à démontrer, à établir une vérité, ce type a pour but d'expliquer un phénomène ou interpréter une situation donnée.

---

<sup>1</sup> Jean Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère, 2003, p.236.

Selon Cook et Mayer (1988, cités par Sawaogo 2009), le texte explicatif comme tout texte est construit selon une superstructure, mais qui varie en fonction du domaine évoqué dans ce texte. Le texte explicatif est pour objectif de conduire le lecteur à élaborer une représentation d'une situation ou d'un phénomène scientifique qui est le plus souvent, implicite. Dans ce texte, il s'agit d'apporter des réponses à des questionnements implicites ou explicites du lecteur. Il se caractérise par une structure particulière qui consiste à mettre en relation des événements, des faits et des états à l'aide de lien de causalité propres au monde physique.

Le texte explicatif a pour but de faire comprendre au lecteur de ce texte ce que le rédacteur (l'auteur de l'explication) pense ne pas être su de ce lecteur auquel l'explication est destinée.

### **2.3. Le texte descriptif**

Le texte descriptif montre un lieu, un objet, un personnage que le lecteur ne voit pas. Ce type de texte évoque une image fidèle d'un objet réel. Aussi, peut se définir comme la mise en scène d'un lieu, d'un personnage. On dira que la description est au service de la description.

### **2.4. Le texte injonctif**

Le texte injonctif veut conseiller ou ordonner un comportement à un destinataire. C'est un texte qui propose une action ou donne des instructions à un destinataire. Il ce type de texte sert à donner de conciles et des consignes et des ordres et des recommandations, on trouve ce genre dans les recettes de cuisine et notices d'emploi. Dans le texte injonctif ont peut exprimer : des conseils, des recettes, il implique parfois l'ordre ou l'interdiction.

### **2.5. Le texte argumentatif**

Le texte argumentatif est la démonstration des arguments pour justifier au point de vue ou une opinion, et démontrer la position l'écrivain, c'est le cas d'un discours juridique, ce type de texte a pour objectif de persuader, convaincre le destinataire (celui à qui le texte s'adresse). Le texte argumentatif défend une position en développant un raisonnement structuré et logique. Dans ce type de texte on présente notre point de vue le convaincre le lecteur.

Selon Cuq « *Tout texte argumentatif se caractérise par le problème posé, la thèse défendue, la thèse réfuté, les arguments, les exemples, les connecteurs (logique, rhétoriques)* »<sup>2</sup>.

Jean Michel Adam définit le texte argumentatif comme étant un discours qui «  *vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/ donnée/ raisons)* »<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup>Cuq Jean Pierre et Gruca, cour de didactique du Français langue étrangère et seconde, France, 2012, p. 176.

<sup>3</sup>Ibid, p.40.

### 3. Les différentes étapes de texte argumentatif

Pour organiser un texte argumentatif se organisé selon les étapes suivante :

- Le thème posé, ou une opinion que l'on défend.
- Une thèse qu'on veut défendre, un développement au cours duquel on présente des arguments.
- Un développement des arguments par des exemples pou.
- Une conclusion dans laquelle on réaffirme la thèse défendue.

#### 3.1. Les caractéristiques du texte argumentatif

Ce type de texte comprend :

- Un message, une opinion ou un point de vue ;
- La présence d'une thèse ;
- Des arguments et des contre arguments ;
- Des exemples ;
- Une prise de position engagée ou un point de vue neutre ;
- Les marques de la 1<sup>re</sup> personne : je, me, moi, mon, nous, nos.
- Les verbes d'opinion : penser, croire, affirmer, supposer...etc.

#### 3.2. Les différentes manières pour argumenter

- Convaincre : c'est utiliser des arguments logiques, qui s'adressent à la raison, c'est aussi utiliser des raisonnements logique.
- Persuader : c'est utiliser des arguments affectifs, qui s'adressent à la sensibilité, consiste à modifier l'opinion d'autrui en faisant appel à ses sentiments et à émotions : crainte, pitié, admiration, envie...etc.
- Délibérer : c'est prendre une décision ou adopter une opinion à l'issue d'une confrontions d'idées.

#### 3.3. Quelques connecteurs argumentatifs

D'après M.Riegel, J-C.Pellat et R.Rioul les connecteurs sont « *des éléments de liaison entre des ensemble de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent* »<sup>4</sup>.

Les connecteurs argumentatifs « *marquent diverses relations entre les parties d'un texte. Ils s'emploient souvent en association, dans le cadre d'un raisonnement ou d'une argumentions suivi*

---

<sup>4</sup> M.Riel, J-C.Pellat et R.Rioul , cf. Grammaire méthodique du Français, PUF, 1994.

(les progressions *or – donc ou certes – mais* sont fréquentes). Ils peuvent en outre marquer l'orientation argumentative vers une certaine conclusion »<sup>5</sup>.

Donc le connecteur se fait pour les auteurs : la pensée n'a pas besoin de connecteurs pour se dérouler, c'est un repère que l'on offre à l'autre.

### **3.3.1. Connecteurs de la cause :**

Car, parce que et puisque n'ont pas la même valeur :

#### ✓ **Parce que**

Parce que introduit la cause du fait énoncé dans la phrase principale.

#### ✓ **Puisque**

La proposition introduite par puisque présente un fait déjà connu de l'interlocuteur ; elle introduit une justification de l'énonciation, qui est présentée par le lecteur comme une vérité allant de soi (la proposition est présupposée). En employant puisque, le locuteur peut imposer au destinataire la vérité de la proposition. Alors, il s'agit de forcer l'adhésion, d'agir sur l'autre, voire le contraindre par un coup de force. Il se peut aussi que le locuteur soit à agréer la vérité de l'argument. L'énonciateur attribue à son destinataire l'affirmation introduite par puisque, qu'il ne partage pas forcément, mais qui justifie cependant sa propre énonciation.

#### ✓ **Car**

La conjonction car se rapproche plutôt de puisque : elle introduit aussi une justification de l'énonciation de la proposition qui précède.

#### ✓ **En effet**

Cette expression peut concurrencer car pour annoncer une justification, mais ne connaît pas les mêmes contraintes syntaxiques.

### **3.3.2. Connecteurs de conséquence :**

#### ✓ **Donc**

Donc a deux fonctions principales dans son rôle de connecteur :

- « donc » déductif : Ce donc dégage une nouvelle idée.
- « donc » conclusif : Ce type de donc est plus spécifique au discours écrit.

---

<sup>5</sup>M.Riel, J-C.Pellat et R.Rioul (cf. Grammaire méthodique du Français, PUF, 1994

✓ **Alors**

Ce connecteur peut marquer, entre autres, la relation de cause à conséquence entre les faits exprimés dans les propositions, mais il s'agit souvent d'une simple relation ; la relation consécutive est moins forte qu'avec donc.

✓ **Par conséquent / en conséquence**

Par conséquent met en relation les faits exprimés dans les propositions qu'il relie. Il indique la relation de cause à effet, c'est-à-dire il s'agit de conséquence d'un fait sur un autre. Ces deux propositions situent au même niveau ; il n'y a pas de hiérarchie.

✓ **Mais**

C'est un connecteur... complexe, car il connaît différents emplois :

« Mais » non argumentatif : comme beaucoup de connecteurs, mais ne joue pas forcément un rôle argumentatif, il peut aussi avoir un emploi phatique et / ou démarcatif.

« Mais » de renforcement : ce type de mais est le seul à ne pas exprimer relation d'opposition : les deux arguments présentés et liés par mais sont orientés, et servent la même conclusion.

« Mais » réfutatif : le mais réfutatif permet de reformuler positivement et de spécifier ce que la proposition précédente présente négativement.

« Mais » concessif : certains emploi de mais peuvent exprimer une concession.

✓ **Certes...mais**

Dans beaucoup de texte argumentatif se trouvent des systèmes concessifs : certains termes, comme certes, il est vrai...etc.

**3.3.3. Connecteurs d'ajout**✓ **D'ailleurs**

Le locuteur prétend viser une conclusion ; il donne pour cette conclusion un premier argument qui la justifie, et dans un second mouvement discursif, il ajoute un deuxième argument allant dans le même sens que le premier.

**4. Définition d'argumenter**

Dans le dictionnaire de langue, argumenter, c'est produire une argumentation définie Comme un « *ensemble d'arguments tendant vers une même conclusion* » ou l'argument est défini comme un « *raisonnement destiné à prouver ou à réfuter une proposition* » ou l' « *ensemble des raisonnements par lesquels on déduit les conséquences* »

*logiques d'un principe, d'une cause ou d'un fait, en vue de prouver le bienfondé d'une affirmation, et de convaincre »*

Pour argumenter premièrement, on doit d'abord élaborer une thèse, une opinion, un hypothèse qu'on cherche à prouver. Ensuite destiner ce raisonnement à quelqu'un et enfin avoir une intention de convaincre et de persuader. Ainsi, argumenter c'est tenir compte du destinataire, c'est aussi transmettre une conviction et surtout tenir un discours efficace.

## 5. L'argumentation

Dernièrement, l'argumentation a lèse une trace dans les programme. On parle d'argumentation quand un texte, une discussion vise à convaincre quelqu'un d'adopter tel point de vue, telle représentation des choses ou encore d'agir de telle façon : la personne qui argumente peut chercher à convaincre son ou ses interlocuteurs de la vérité ou de la validité d'une analyse, du bien-fondé d'une opinion ou d'une vision idéologique ou morale ; elle peut aussi viser à susciter une action particulière (par exemple voter pour tel ou tel parti politique).

On parle d'argumentation quand un texte, une discussion vise à convaincre quelqu'un d'adopter tel point de vue, telle représentation des choses ou encore d'agir de telle façon : la personne qui argumente peut chercher à convaincre son ou ses interlocuteurs de la vérité ou de la validité d'une analyse, du bien-fondé d'une opinion ou d'une vision idéologique ou morale ; elle peut aussi viser à susciter une action particulière (par exemple voter pour tel ou tel parti politique).

En 1992, Adam définit l'argumentation comme étant :

*« la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive (plan A3d'organisation) visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propose d'un objet de discours donné »<sup>6</sup>.*

L'argumentation c'est « *les techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »<sup>7</sup>. (Perelman et Olbetchls, 1970, cité par Amossy, 2006)

Une argumentation ce définit comme une action complexe finalisée : cette fin coincide avec l'auditoire à une thèse présentée par le locuteur et donnant lieu à un enchainement structuré d'argument.

<sup>6</sup> Adam, 1992.

<sup>7</sup> Perelman et Olbetchls, 1970, cité par Amossy, 2006.

### 5.1. Les deux grands modes d'argumentation

Il existe deux grands modes d'argumentation :

⇒ Dédution : on pose des prémisses qui permettent de tirer une conclusion logique portant sur une réalité plus particulière. Dans ce type de raisonnement va du générale vers le particulier, c'est-à-dire on tire une conclusion sure une chose particulière en s'appuyant sur une connaissance plus générale.

⇒ Induction : dans ce mode d'argumentation on aligne des cas particuliers et on généralise la conclusion commune de chacun des cas, c'est un processus de généralisation : à partir de prémisses particulières, on formule une conclusion général.

La révision, cette étape intégrante du processus rédactionnel, constitue l'activité exécutée par le scripteur au cours d'une lecture de texte dont l'intention est d'apporter des modifications et des corrections. Plusieurs recherches ont été développées pour expliquer l'utilité et la place de la révision dans le processus d'écriture, il s'agit d'un domaine de recherche particulier en psychologie cognitive. Selon des études récentes de Chesnet et Alamargot (2005 :499) : « Réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objet de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés »<sup>8</sup>. D'autre part, la révision concerne aussi la réécriture, il s'agit de repérée des erreurs syntaxiques ou orthographiques et remédiassions parles opérations essentielles en réécriture.

### 6. La révision collaborative

Les productions écrites font l'objet de recherches didactiques dans le milieu scolaire : commentaires de l'enseignant, relevé d'erreurs, échanges de productions dans le cadre d'une interaction au sein de la classe. Ceci nous pousse à poser un tas de question coopérative des textes permettent aux apprenants scripteurs d'évoluer ? Nous dénommons « révision collaborative » une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle l'apprenant, contrairement aux situations de révision personnelles, profite d'échanges oraux sur son produit avec des pairs, « *il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de manière autonome* »<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> MAJOUBA Karima Doctorante, Université d'Oran, Numéro 06 hiver 2017.

<sup>9</sup> Vygotsky, 1997.

### 7. L'approche cognitive de l'activité rédactionnelle

En psychologie cognitive, la difficulté de rédiger un texte n'est plus comprise comme une charge (ou une surcharge) mais comme une régulation de l'effort cognitif par la mémoire de travail (MT).

Les recherches dans les domaines de la psychologie-cognitive et la psycholinguistique ont évolué d'une façon considérable, des théoriciens comme (Alamargot & Chanquoy, 2002), dans le cas d'une rédaction collaborative, ont présenté des travaux féconds, pour eux chacun des rédacteurs est appelé, en plus de son activité de son (ses) partenaire (s).

Pour représenter la complexité du processus rédactionnel et les différentes opérations cognitive et en psycholinguistique ont essayé de mettre le point sur cette activité.

A l'image de Hayes (Hayes & Flower, 1980, 1983, Hayes 1996) beaucoup d'autres chercheurs ont revalorisé leurs modèles (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1991).

D'autres chercheurs, comme Kellogg (1998), Zimmerman (2000), ont ajouté de nouveaux éléments à des modélisations antérieures (le modèle référence de Hayes et Flower, 1981) pour mieux décrire l'architecture cognitive.

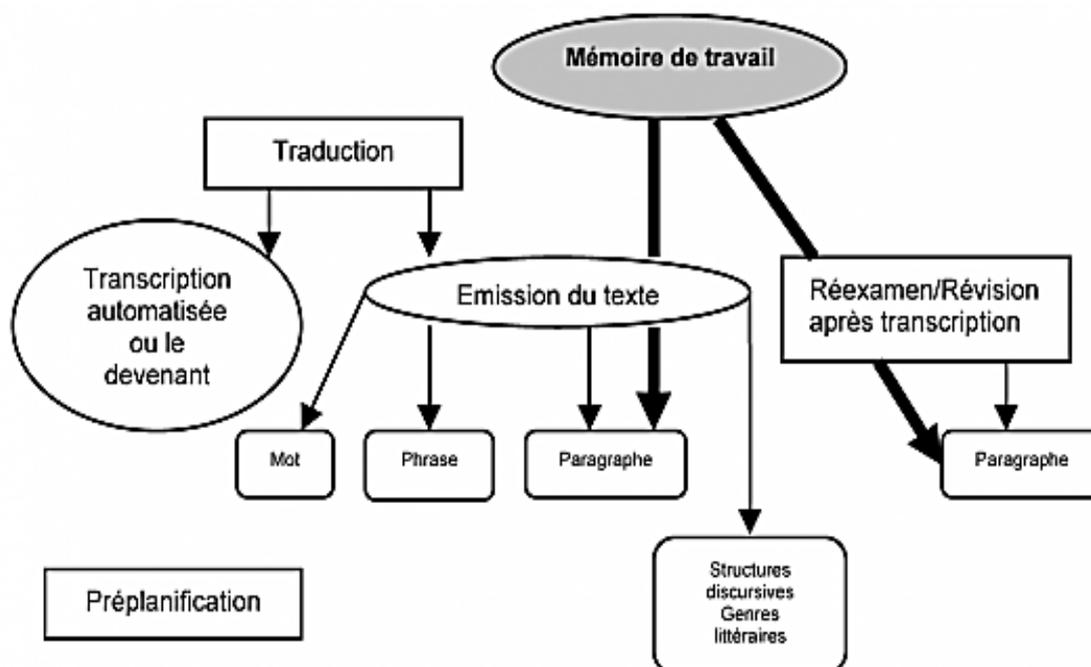


Figure 2.1 : Modèle du développement de la rédaction (Développement constant et apparition corrélatifs des composants et sous-composants des processus) d'après Berninger et Swanson (1994).

Bronckart (2005 : 368) explique que la majorité des modèles ont pour objectif de mieux décrire les processus cognitifs qui entrent en jeu dans une activité d'écriture et qui peut être schématisé comme suit:

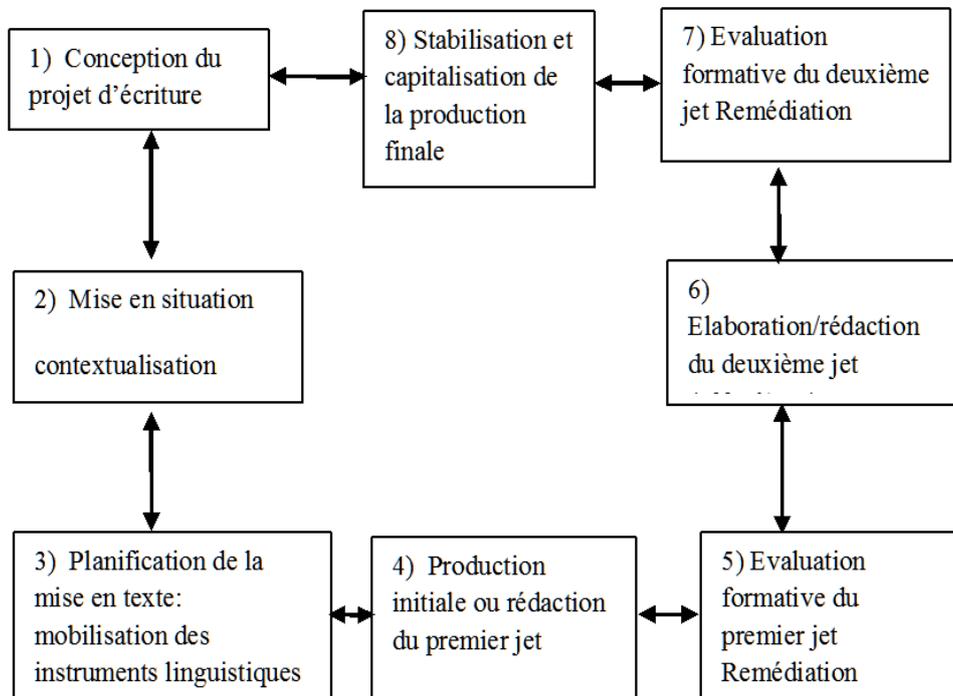


Figure 2.2 : Schéma de la séquence didactique de l'acte (processus) d'écriture

Selon beaucoup de chercheurs, les opérations d'ajout, de remplacement et de suppression constituent un discours métalinguistique explicite qui produit du langage par l'ajout d'éléments nouveaux. En revanche, la suppression est des retouches régulées par un système sémiotique paralinguistique qui ne produisent pas du langage.

Pour Fabre-Cols. C (1999, 2002, 2004), les suppressions et les ajouts sont d'origine sémantique et leur présence constitue l'indice d'un tâtonnement sur une expression référentielle.

## 8. Les sous-processus de la révision

### 8.1. L'ajout

Ajouter (réaliser un ajout ou addition) réside à mettre dans un fragment de texte une composante A qui ne peut être remplacée aucun élément d'un état initial, de telle façon que la séquence XY du premier état devient l'une des séquences ZXY, XZY, ou XYZ dans l'un des états suivants.

L' Ajout apparaît notamment :

- Pour mettre un constituant indispensable qui avait été omis relatif aux mots grammaticaux.

- Par le biais d'un morphème nouveau, pour créer de nouvelles connexions relatives aux mots grammaticaux.
- Modifier plus ou moins le choix du contenu en introduisant un nouveau lexème relatif aux mots lexicaux.

L'ajout consiste donc, à « *placer là où il n'y avait rien* »<sup>10</sup>, dans cette perspective il peut être analogue au remplacement parce qu'il substitue un élément déjà existant X par un nouveau élément Y.

L'opération d'ajout oblige le scripteur à être dans une dynamique de création et non plus seulement d'amélioration, parce qu'à la différence des autres opérations de réécriture, elle ne traite pas un élément déjà matériellement présent dans le texte «*elle produit du nouveau à partir de rien*».

La suppression et le remplacement sont, des opérations qui changent, modifient ou annulent des unités dans le texte déjà produites alors que l'ajout produit un texte.

Cela rend cette opération relativement coûteuse en matière de charge cognitive pour le scripteur, mais, en revanche, elle est considérée comme une modification très attributive à la production du texte parce qu'elle le relance et améliore sa qualité.

De plus, l'ajout d'information aide à motiver le rédacteur qui se voit inscrit dans une dynamique de conception. Cet élément a son impact positif dans le développement des stratégies de travail des apprenants. À cet égard, le modèle de Hayes (1996), qu'on considère comme modèle de référence, donne une grande importance à la motivation et à l'affect dans les opérations rédactionnelles.

*« L'ajout possède une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture que n'ont ni la suppression, ni bien sur le remplacement. Le scripteur qui écrit peu, difficilement, et ne voit pas l'utilité de réviser, peut parvenir à débloquer son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout »<sup>11</sup>.*

Ce rôle important de l'ajout comme déclencheur de l'écriture et de la réécriture peut être analysé sous une perspective de quantité, et également, de qualité du produit écrit. Ainsi, l'ajout incite le rédacteur à aller vers l'avant et ne plus se contenter de ce qu'on avait réalisé auparavant.

L'ajout donc d'une information ou d'une séquence conduit le scripteur à représenter le texte comme un tout pour assurer sa cohérence. Il se focalise sur la macrostructure, le contenu et surtout le niveau sémantique, c'est ce que les chercheurs en sciences cognitives appellent un traitement d'un texte à haut niveau.

---

<sup>10</sup> Fabre-Cols C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.

<sup>11</sup> Fabre-Cols C. (éd.) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck.

En didactique il est introduit avec insistance dans les consignes de relecture, l'ajout permet notamment aux apprenants de se libérer de certains blocages (obsession normative, manque de confiance en soi), en structurant graduellement une autre représentation mentale de son texte. Il peut être aussi un ajout d'arguments ou de connecteurs logico-sémantiques qui aident le rédacteur à défendre son point de vue, des ajouts d'expressions de transition qui relient les parties du texte et permettent une cohésion en matière de transition d'une partie à une autre et finalement des ajouts de propositions commentatives dotées de sens.

L'ajout grammatical est une correction d'une expression incorrecte ou inacceptable dans le texte qui consiste à ajouter un mot grammatical pour ajuster la cohésion syntaxique, comme l'ajout des marqueurs de relations et des pronoms. Figurent aussi dans ce troisième type les ajouts de connecteurs logiques. On ne cesse de donner une importance particulière à ces ajouts parce qu'ils ont « *un rôle primordial dans la structuration du texte dont ils sont à la fois des produits et des agents*<sup>12</sup> ».

Les chercheurs soutiennent l'hypothèse que l'ajout (surtout d'unités supérieures au lexème) est susceptible d'être un indice de compétence et de qualité dans le processus de la production écrite.

## **8.2. La suppression**

Supprimer c'est enlever un élément du texte sans lui remplacer par un autre. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression de l'élément X).

Elle est habituellement détectée par une rature supprimant un ou plusieurs éléments scripturaux. C'est une faculté de démarquage entre le scripteur et son produit qui peut relater le désir d'éviter une difficulté : au lieu de travailler sur un problème pour écrire, l'apprenant l'enlève (par peur de sous-estimer sa production). C'est une démarche de triage et d'abandon qui va appeler une mise en texte nouvelle.

## **8.3. Le remplacement**

Une action de remplacement est balisée entre deux cas de figure d'un écrit lorsqu'une séquence XAY apparaissant dans l'une des variantes se trouve remplacée dans l'autre par la séquence AXY ou XYA.

*« Le remplacement révèle de la capacité de l'apprenant à rester dans un même champ sémantique tout en changeant de paradigme grammatical ou lexical ce qui met en jeu le problème de la conservation ou de la modification du sens, car la reproduction du contenu [par des*

---

<sup>12</sup> Fabre-Cols C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.

*synonymes] aboutit plus ou moins à sa déformation. Remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte<sup>13</sup>».*

Le remplacement peut être distingué sous deux formes :

- la substitution : ne change pas le contenu et modifie seulement le plan du texte.
- la commutation : change l'expression et le fond.

Fabre-Cols. C (2002) explique que le remplacement est une opération de base pour toutes les autres opérations de réécriture, il a une valeur de prototype. C'est une opération utilisée dans tout type de texte et par tous les rédacteurs quelques soient leur profils. Cette opération est surtout fréquente chez les scripteurs jeunes ou débutants. En effet, l'auteur fait remarquer que le remplacement est l'opération la plus utilisée dans des situations de production de l'écrit.

---

<sup>13</sup> Fuchs C., *La paraphrase*, Paris, PUF, 1982, p.9 et 113.

# **La partie pratique**

### Introduction

Dans cette partie après avoir exposé notre partie théorique, nous entamons maintenant la partie pratique qui est consacré à l'analyse et la présentation des outils de notre recherche pour atteindre notre objectif principal.

Dans l'expérience, nous tentons traiter une étude analytique des copies des apprenants, ainsi que une comparaison entre la révision individuelle et la révision collaborative des apprenants.

Aujourd'hui, tous les enseignements et apprentissages sont basés sur l'écriture du système scolaire, et presque tous les enseignants de toutes matières enseignées sont confrontés à l'écriture de l'apprenant régulièrement.

En effet, l'écriture un facteur de réussite ou d'échec des apprenants, car la capacité décrire joue un rôle important pendant toutes les périodes d'apprentissage de l'école primaire à l'université, notamment "l'écriture collaborative".

Selon bon nombre de chercheurs (O,Donnell, Dansereau, Rocklin Lambiote, Hythecker et Larson « *Est une méthode très efficace pour améliorer les performances en rédaction individuelle* ».

Dans ce même ordre d'idée "Nystrand" fait remarquer que cette méthode permet de traiter les erreurs de haut niveau.

Mais, nous avons remarqué qu'il important de définir la notion de "l'erreur".

### 1. L'erreur

"Najib Rabadi" et "Akram Odel" définissent « L'erreur » comme suit « *une erreur est un énoncé ou écrit oral inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue* »<sup>1</sup>.

Et L'erreur est définie dans plusieurs dictionnaires de manière différente, elle est définie, elle est définie dans le Robert (2006) comme "acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est fausse par rapport à une norme".

Et dans l'apprentissage scolaire, nous avons constaté que "l'erreur" est forcément présente et transitoire, c'est ainsi qu'au cours de sa formation, il est inévitable que l'apprenant fasse des erreurs pour présenter cette dernière dans le contexte.

L'erreur doit être bien analysée par l'enseignant et bien compris par l'apprenant afin de cibler les difficultés des apprenants.

---

<sup>1</sup> N.Rabadi et A.Odeh, l'analyse d'erreurs en FLE chez les apprenants Jordaniens et Bahreïniens, département de français, université de Jordanie, Amman, Jordanie ,2010 p 166

## 2. Champ d'expérimentation

### 2.1. Etablissement choisi

Notre expérimentation a été faite l'établissement de "Medjdoub Zakaria" qui se situe à commune de "Sougueur" wilaya de Tiaret, et pour plus d'informations cette établissement compose 55 enseignants parmi les se trouve 6 enseignants du français), pour effectuer notre enquête nous avons pris contact avec l'enseignante (qui a une grande d'expérience dans sa métier, aussi le plus important elle a une conscience et l'amour de métier parce que nous remarquons que elle essaye de donner le plus des informations pour leurs apprenants), Grace à cette enseignante elle nous poussant d'être future enseignante.

En question et nous lui avons expliqué que nous voulons observer la séance de production sous deux phases :

Préparation à l'écrit et surtout d'expression écrite elle-même (nous avons demandé à l'enseignante de choisir le thème qui l'arrange et nous remettre après les copies des apprenants pour les étudier et analyser les erreurs récurrentes par les apprenants en production écrite et nous avons choisi une classe de 3 AS parce que ce niveau des apprenants sont plus compétents de rédiger une production écrite par rapport aux autre niveaux, et pour analyser les produits écrits nous avons choisi de suivre une méthode comparative entre deux séance d'écriture, l' une individuelle et l'autre collaborative.

## 3. Le corpus

Le but général de cette expérimentation est de savoir si la révision collaborative est efficace et plus avantageuse que la révision individuelle pour bien cerner les erreurs commises à l'écrit.

Notre expérimentation a été menée sur la production écrite d'un texte argumentatif chez les apprenants de **3AS** appartenant à la filière science , nous avons en premier lieu, demandé aux apprenants de produire individuellement un texte argumentatif et de réviser de façon individuelle en utilisant un stylo de couleur rouge pour prouver les erreurs et pour les aider nous avons aussi proposer une grille d'analyse pour étudier les copies des apprenants pour analyser les erreurs récurrentes par les apprenants.

Pour 2<sup>ème</sup> séance :

En didactique de la production écrite, la révision collaborative en anglais (peer review) ou (peer feedback) consiste à mettre les apprenants en groupe de deux, trois ou quatre et à leur demander de réviser le texte d'un pair afin d'améliorer cette production.

La révision collaborative donne à l'apprenant la chance de lire le texte d'un autre apprenant et de lui proposer des rétroactions souvent à l'aide des questions de révision préparé par l'enseignant.

A partir de cette définition nous avons proposé une grille de révision collaborative dans le but de changer les attitudes des apprenants en les plaçant dans une acquisition collaborative, nous avons réparti la classe en 06 groupes et nous leurs avons demander de le lire en apportant toutes les corrections et les modifications avec un stylo vert, la grille de révision que nous leurs avons proposées à pour but de détecter les erreurs, pour l'analyse des produits écrits des apprenants nous avons choisi de suivre une méthode comparative entre deux séances d'écriture, l'une individuelle et l'autre coopérative, en effet ,dans l'écriture ou la réécriture d'un texte d'un apprenant pour effectuer les transformations majeures :

- l'ajout.
- le remplacement.
- la suppression.

#### **4. Choix méthodologie**

Nous avons opté dans l'analyse des erreurs dans la production écrite d'un texte argumentatif.

#### **5. Présentation du sujet de travail**

Tout d'abord, avant de commencer la rédaction, l'enseignante informe les apprenants que ce que doit faire et présente le sujet avec des critères :

Le sujet : l'apprentissage des langues est devenue nécessaire qu'en pensez-vous ?

#### **6. La consigne**

Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous exprimez :

Votre point de vue à l'aide de :

- arguments articulés et illustrés.
- la construction d'un plan (introduction, développement, et la conclusion).
- utiliser les mots outils (articulateurs logiques).

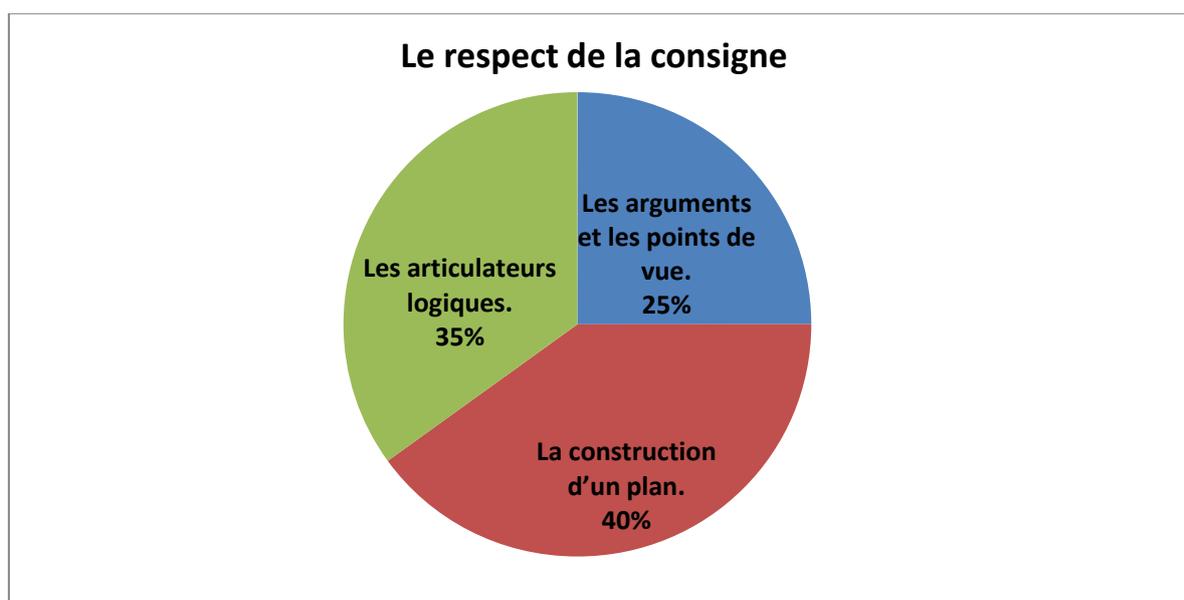
#### **7. Les remarques**

Après l'analyse formelle des copies des apprenants, nous constatons comme décrits dans le tableau ci-dessous se trouvent quelques manquements visibles dans les productions écrites des

apprenants qui n'utilisent pas beaucoup (25%) d'exemples, ils expriment juste leurs points de vue de façon générale concernant le sujet du travail.

Mais, concernant la construction du texte argumentatif (40%) et l'utilisation des articulateurs logiques (35%). Les apprenants respectent la consigne et connaissent l'importance de l'utilisation des connecteurs dans un texte argumentatif et au côté d'organisation de texte et la cohérence entre les paragraphes.

Les copies des apprenants.	Les arguments et les points de vue.	La construction d'un plan.	Les articulateurs logiques.
A1	+	+	+
A2	+	+	+
A3	+	+	+
A4	-	+	+
A5	+	+	-
A6	-	+	+
A7	-	+	+
A8	-	-	-
A9	-	-	-
A10	-	-	+
A11	+	+	-



### 8. Commentaire

Juste 25% des échantillons ont réussi à appliquer les consignes (veut dire que la majorité des apprenants ne comprennent pas les explications présentés), moins de la moitié des apprenants (40%) a pu construire une forme convenable conformément au type du texte argumentatif (l'introduction, développement, et la conclusion). En fin 35% ont utilisés quelque connecteurs logiques suite à ces résultats on a remarqué que la majorité ont un niveau moyen ils ont des difficultés à comprendre les explications des enseignants ainsi que l'application de leur travail notamment les productions écrites.

Avant de classer les différentes erreurs qu'ils sont trouvés chez les apprenants (échantillon) d'abord il faut bien identifier quelles sont ces types d'erreurs.

### 9. Les types d'erreurs

En général, il existe cinq (05) types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères ce sont des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique mais pour la production écrite et son évolution, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite.

▪ A ce propos, il est possible de dire que les productions écrites des apprenants sont généralement évaluées sous deux (02) aspects différents :

1) Le niveau pragmatique (N P).

2) Le niveau linguistique (N L).

▪ En apprenant de nos pratiques d'enseignant concernant les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites de nos apprenants, nous les diverserons généralement en deux groupes : les erreurs du contenu, et celles de forme :

- **Les erreurs de forme** : Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon son texte sera mal cadré totalement ou partiellement ou hors- sujet, une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

o Une autre consigne souvent négligée est le type de texte, l'apprenant doit respecter le type de texte (narratif, explicatif, ou informatif, argumentatif...).

o Au moment de la rédaction il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente, la construction d'un plan (introduction, développement, et conclusion) la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). L'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques), il faut respecter le genre du texte.

### - Les erreurs de contenu :

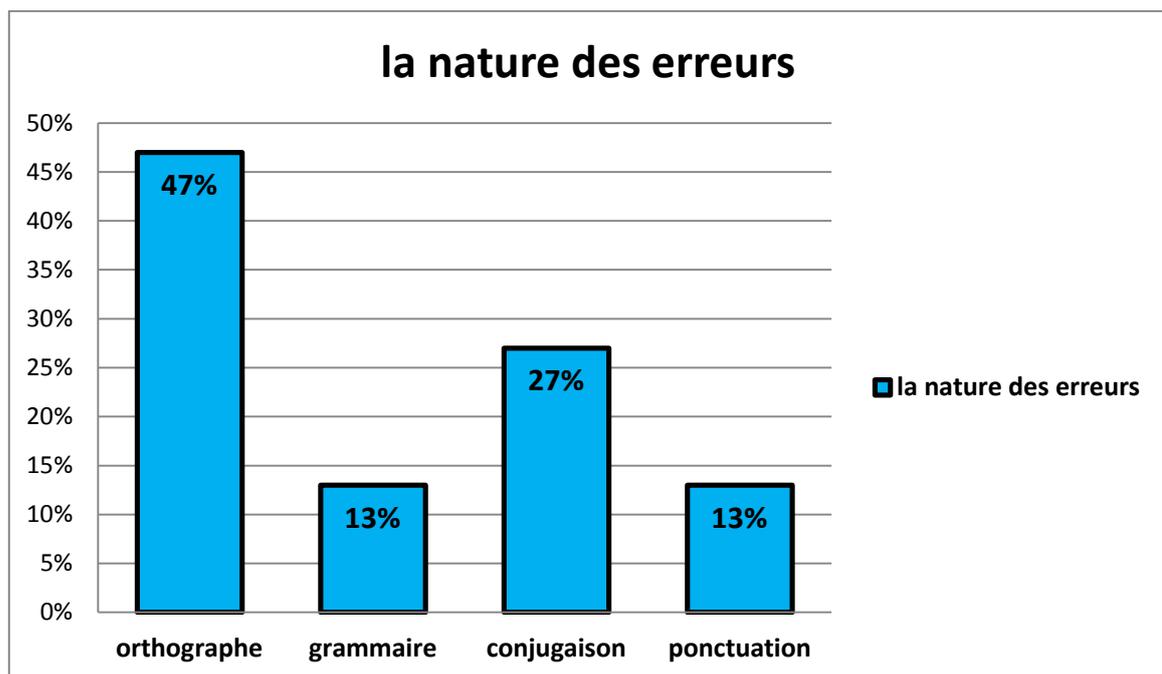
Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxique lexicales, morphologiques, et orthographique (par exemple : l'emploi du temps des verbes, l'orthographe, déficiente, la ponctuation et l'ordre des mots qui n'est pas respecté le manque de vocabulaire ...<sup>2</sup>.

**Tableau qui présente la nature des erreurs chez les apprenants**

Groupes des erreurs	Exemples	La nature d'erreurs	La correction
Les erreurs de formes (linguistiques, syntaxique lexicales, morphologiques, et orthographique)	- il est très <u>importants</u> pour étudier <u>pluisieurs</u> langues...	-orthographe et grammaire	- il est très important d'étudier plusieurs langues...
	-d'autre part les échanges avec <u>d'autre</u> pays...	-ponctuation et orthographe	- d'autre part les échanges avec d'autres pays...
	- <u>c'est pour ça</u> je pense que l'apprentissage....	-style et ponctuation	-c'est pourquoi, je pense que l'apprentissage...
	-je pense que <u>English</u> c'est la langue de le monde....	-grammaire	-je pense que l'anglais est la langue du monde...
	-l'apprentissage des langues <u>étrangères</u> très <u>important</u> <u>pour connu que ce tourne</u> dans le monde et pour nourrir l'âme.. .	-orthographe et conjugaison	-l'apprentissage des langues étrangères est très important pour connaitre ce qui se passe dans le monde et pour nourrir l'âme ...
	- les gens qui <u>prendre</u> une langue étrangère...	-conjugaison	- les gens qui apprennent une langue...
	-elle <u>facilites</u> la communication...	conjugaison	-elle facilite la communication...

<sup>2</sup> Fawzi Demmane, Différents types d'erreurs dans la production écrite, publié le 29 avril 2011, 17 :42 .  
[http:// www. Lebonusage.over-blog.com](http://www.Lebonusage.over-blog.com).

-quelque pays <u>desse</u> l' <u>utudiant</u> langu <u>es</u> <u>é</u> tanger <u>es</u> .	-accord et orthographe et conjugaison	-quelques pays décident les étudier (les langues)...
-le monde <u>géné</u> rale	-orthographe	- le monde général...
-l' <u>ap</u> prant <u>is</u> age...	-orthographe	-l'apprentissage...
-la <u>con</u> sence des beaucoup...	-orthographe	-la conscience des....



La 2<sup>ème</sup> constatation que nous avons remarquée, la majorité des apprenants ont des difficultés d'écriture concernant les erreurs.

Au niveau de l'orthographe qui est un grand obstacle rencontré presque par la moitié des apprenants (47%), ce qui nous montre que les apprenants ne connaissent pas l'origine du mot à écrire, soit ils ne sont pas intéressés à ce problème. Donc il faut faire des efforts pour essayer de développer leurs niveaux d'écriture.

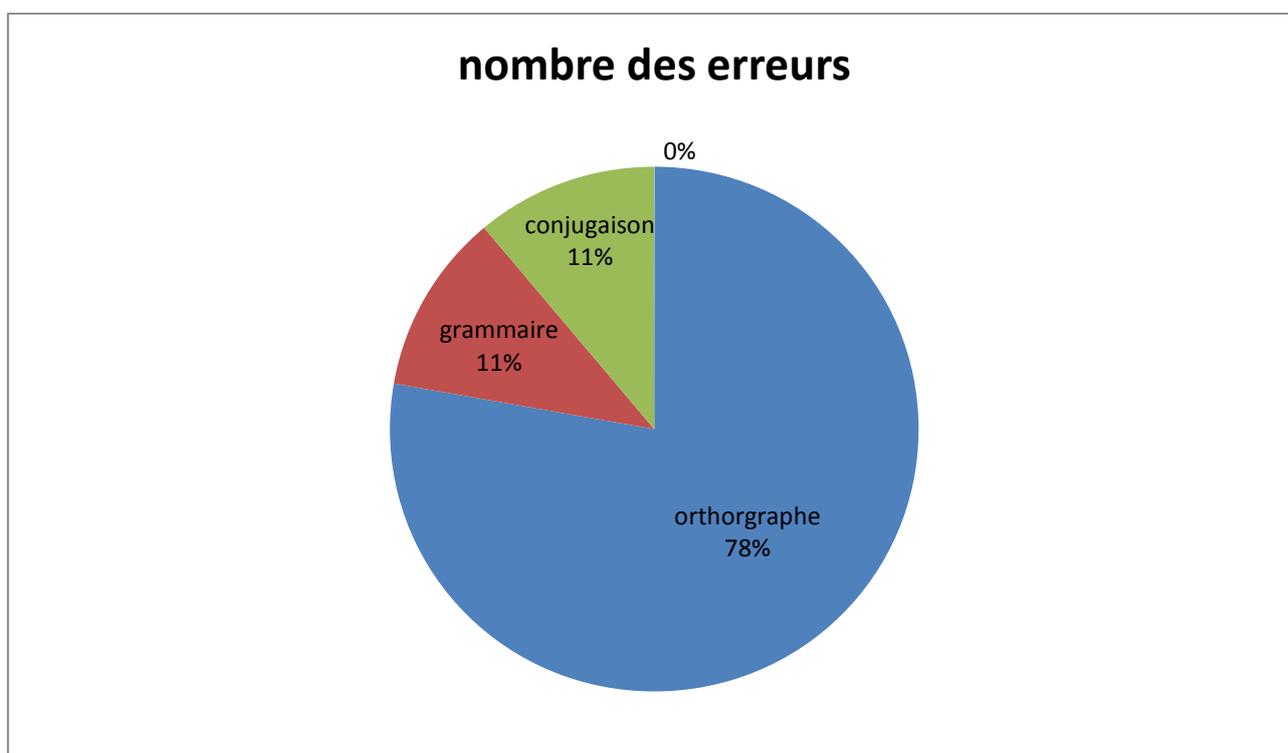
Du côté de la conjugaison, les apprenants (27%) aussi ont des difficultés dans la celle ci, peut-être à cause de leur base d'apprentissage au primaire, par ce que nous connaissons l'importance d'étudier les principes de la langue française en particulier la conjugaison, comme d'autres difficultés d'écriture nous constatons les apprenants ont fait moins d'erreurs au niveau grammatical (13%) et de la ponctuation (13%).

## 10. Exemples d'analyse quelques copies des apprenants

### Copie N°1 :

Dans cette copie ,l'apprenant respecte les critères que nous avons demandé , l'apprenant commence sa production par une introduction qui détermine la problématique concernant le sujet de travail , il respecte la forme d'un texte argumentatif , aussi il emploie des articulateurs logique par exemple (parce que...), ainsi que l'utilisation des verbes d'opinions (je pense que ...) et concernant les erreurs d'orthographe (conusence, l'apprantissage, etrongeures...), aussi de conjugaison (pour entrent ...).

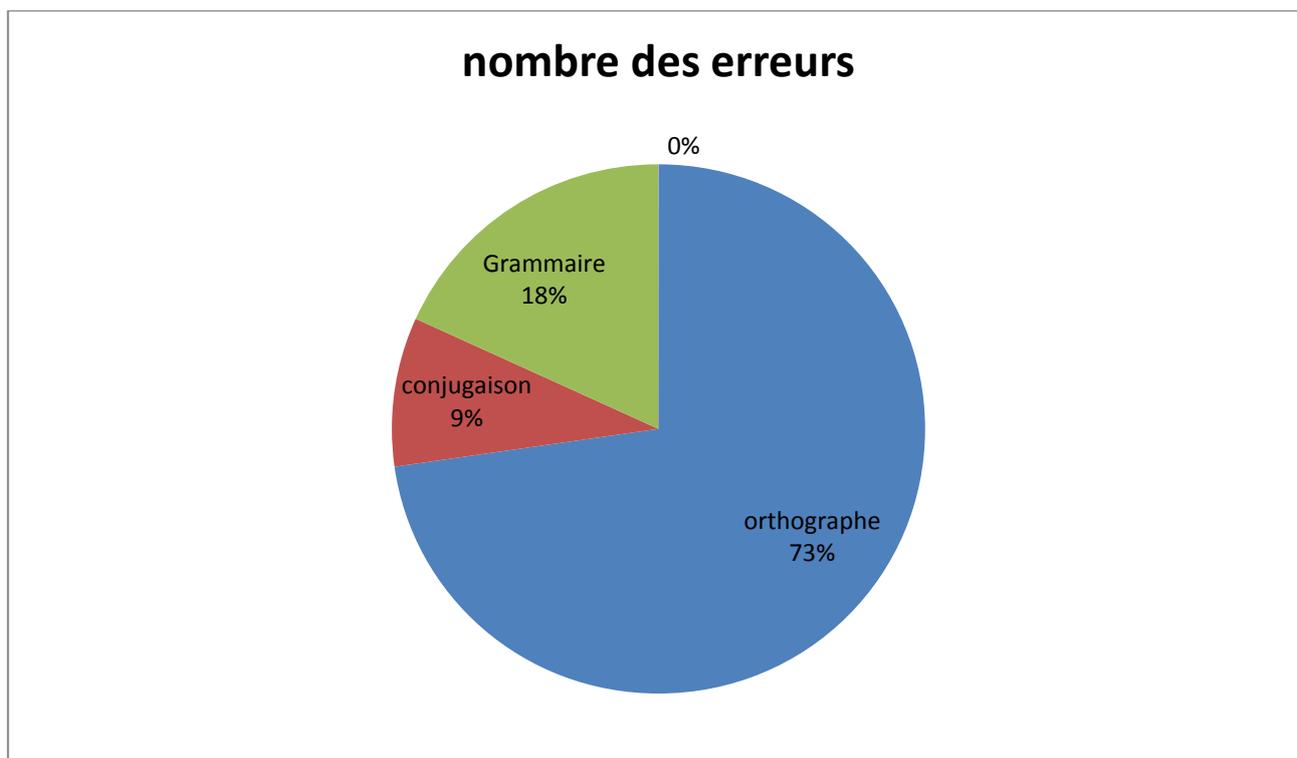
Les types d'erreurs	orthographe	Conjugaison	Grammaire
Les erreurs	7	1	1



### Copie N°2 :

Cette deuxième copie, respecte la consigne demandé , l'étudiant n'utilise pas beaucoup de verbes d'opinions (je pense que ...),concernant les erreurs de cette copie comporte des erreurs d'orthographe (life,technology...)aussi , des erreurs de conjugaison(français et anglais est ...)et les erreurs de grammaire (la computer ...) donc , cette copie plaine des erreurs d'orthographe .

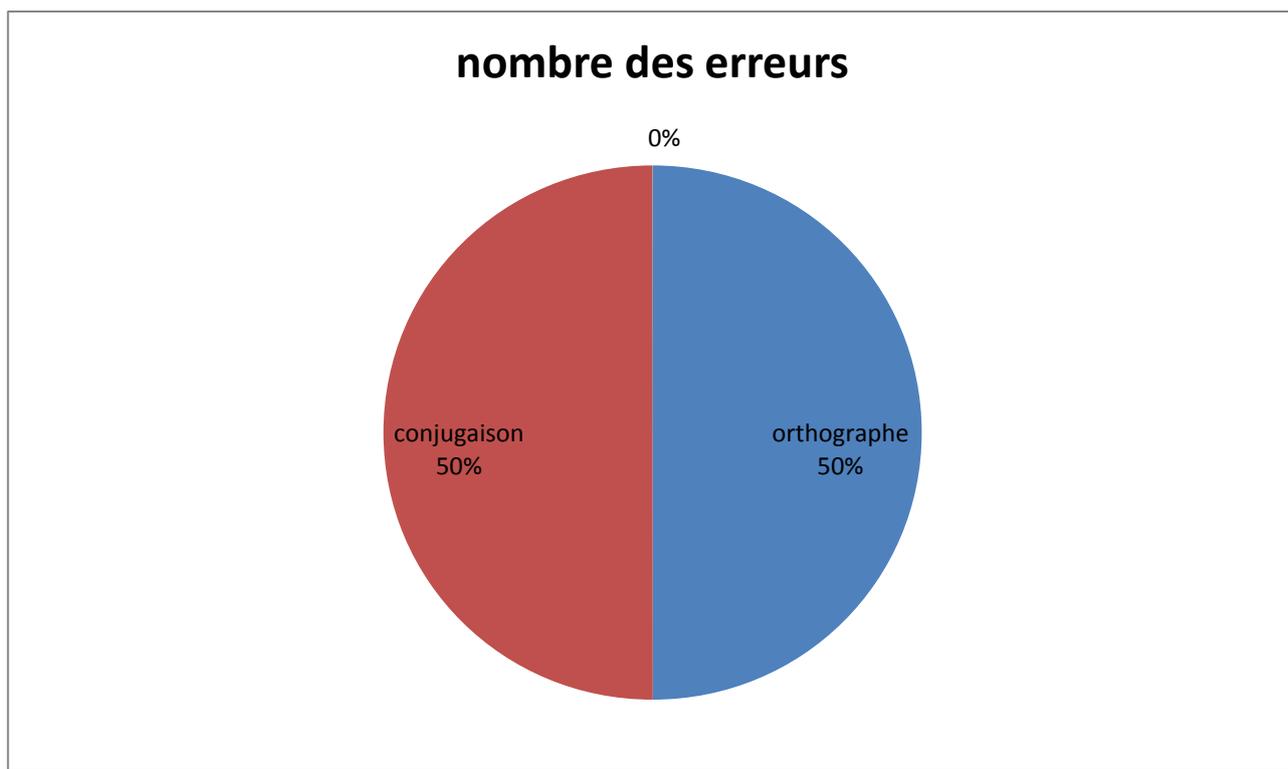
Les types d'erreurs	orthographe	conjugaison	Grammaire
Les erreurs	8	1	2



**Copie N°3 :**

Dans cette copie l'apprenant, respecte la consigne, et l'utilisation des verbes d'opinions (je pense que), et les connecteurs logiques ne sont pas mentionné beaucoup juste (parce que ...) et pour les erreurs qui nous avons relevé sont de type d'orthographe pas beaucoup (manere ...), et la conjugaison (les gens prendre ...), et le type de grammaire n'ont pas présenté totalement.

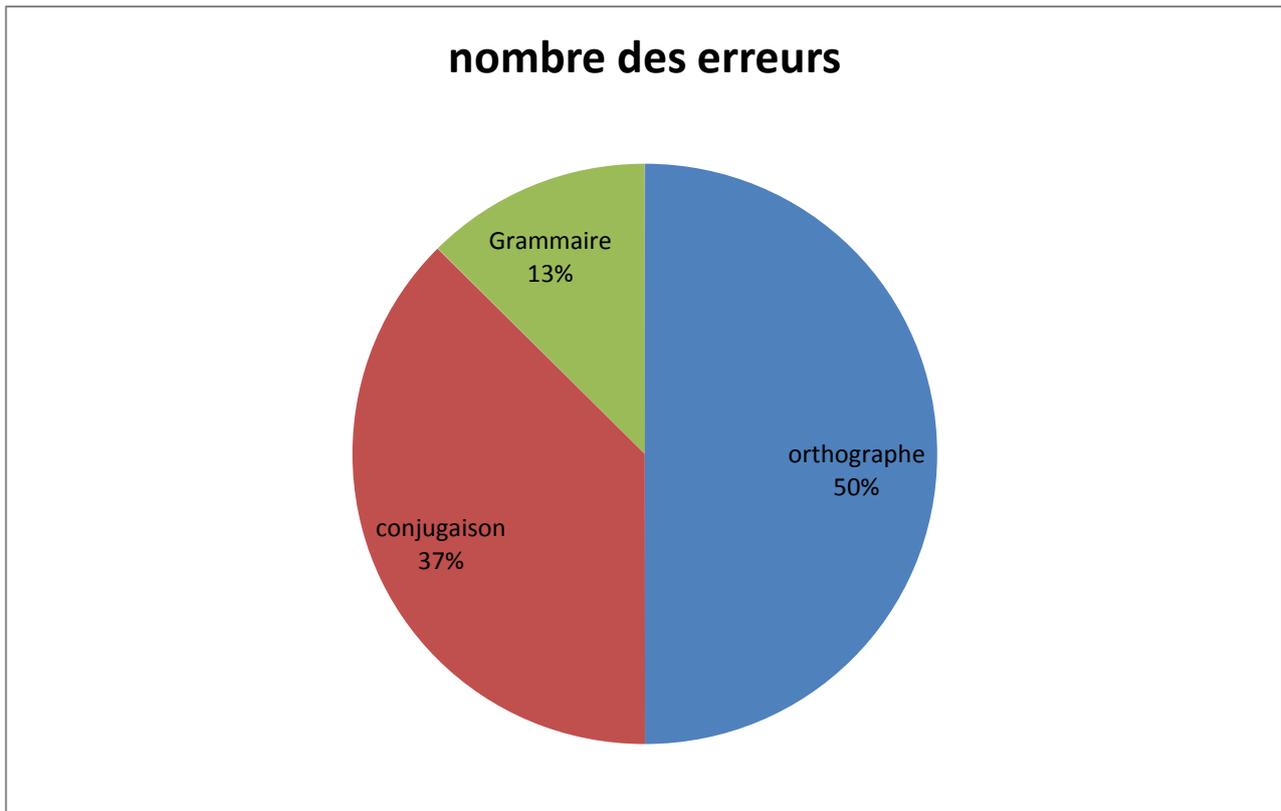
Les types d'erreurs	orthographe	Conjugaison	Grammaire
Les erreurs	1	1	0



**Copie N°4 :**

Dans cette production écrite, l'apprenant respecte la consigne, et l'utilisation des verbes d'opinions (je trouve que ...), l'apprenant utilise les connecteurs logiques (cependant, enfin ...), et nous avons remarqué que dans cette copie beaucoup des erreurs d'orthographe (tradissionaille, exemple, millieur ,sociaté ...),et d'autres concerne la conjugaison (ces langues accuser , les langues aide ...), et de grammaire ( de le monde ...).

Les types d'erreurs	orthographe	conjugaison	Grammaire
Les erreurs	4	3	1



Dans les autres copies, les apprenants respectent la consigne et ils utilisent les connecteurs logiques presque dans le début de chaque paragraphe, et nous avons trouvé beaucoup d'erreurs ont été commises de différents types (orthographe, conjugaison, grammaire, accord ...)

Enfin, nous avons dénombré les modifications apportées lors de la révision individuelle et collaborative à l'écrit, dans l'écriture ou la réécriture d'un texte d'un apprenant peut effectuer les transformations majeures : l'ajout, suppression, et le remplacement.

Ces modifications peuvent changer la qualité du texte produit, elles peuvent porter sur le contenu ou corriger d'une manière à modifier ou non le sens du texte. Les opérations de réécriture coopérative sont différentes et plusieurs chercheurs établissent des distinctions entre elles

Selon beaucoup de chercheurs, les opérations d'ajout, de remplacement et de suppression constituent un discours explicite qui produit du langage par l'ajout d'éléments nouveaux. En revanche la suppression est des retouches régulées par un système sémiotique paralinguistique qui ne produisent pas du langage.

## **11. Les modifications apportées lors de la révision individuelle**

### **11.1. L'ajout**

- L'ajout de graphèmes : l'apprentissage (s), tré (s), un(e).
- L'ajout des mots : c'est pour ça/ c'est pour quoi.
- L'ajout d'une phrase : les bienfaits pour la culture.

On trouve un équilibre entre les ajouts d'éléments de ponctuation (06%), et l'ajout des chiffres est introuvable, et le plus grand nombre d'ajout concerne les graphèmes (71%) et les mots (09%) et les phrases (14%).

## **12. Pour la révision collaborative.**

### **12.1. L'ajout**

- L'ajout de graphèmes : étranger (e), pay (s), dan (s).
- L'ajout de deux graphèmes : com (me).
- L'ajout d'une phrase : comme la langue Anglais.
- L'ajout d'un mot : les valeurs.
- L'ajout de ponctuation : (.), (,).

L'ajout de graphèmes un et deux représente (62%) des modifications et des mots (20%) et aussi réalisé entre l'ajout de phrases (8%) et de signes de ponctuation (10%).

	Graphèmes	phrases	Mots	Ponctuations
individuelle	71%	14%	9%	06%
collaborative	62%	8%	20%	10%

## **12.2. Le remplacement**

### **12.2.1. Le remplacement (individuel)**

Le remplacement parfait :(vrai remplacement) :d'abord, premièrement, au début

-le faux remplacement :(à),(a)

-les remplacements non réussis :(sont),(son),(dans),(dont)

D'un point de vue, le taux de remplacement parfait, et le faut de remplacement est très réduit dans les copies révisée individuellement et les remplacements non réussis sont beaucoup par rapport à autre remplacement, cause que les apprenants incapable de les corriger tout seul

### 12.2.2. Le remplacement (collaboratif)

-Le remplacement parfait : aussi – ensuite

- le faut remplacement : le gens qui prendre → les gens qui apprennent

- le faut non réussis : étrongères, (étrangères) déssedent (décident) on peut (peu)

On remarqué que le taux de remplacement soi parfait ou le faut remplacement ou le remplacement non réussis occupe une place importante par rapport la révision individuelle a cause de les apprenants capable d’identifier les erreurs et peuvent corriger.

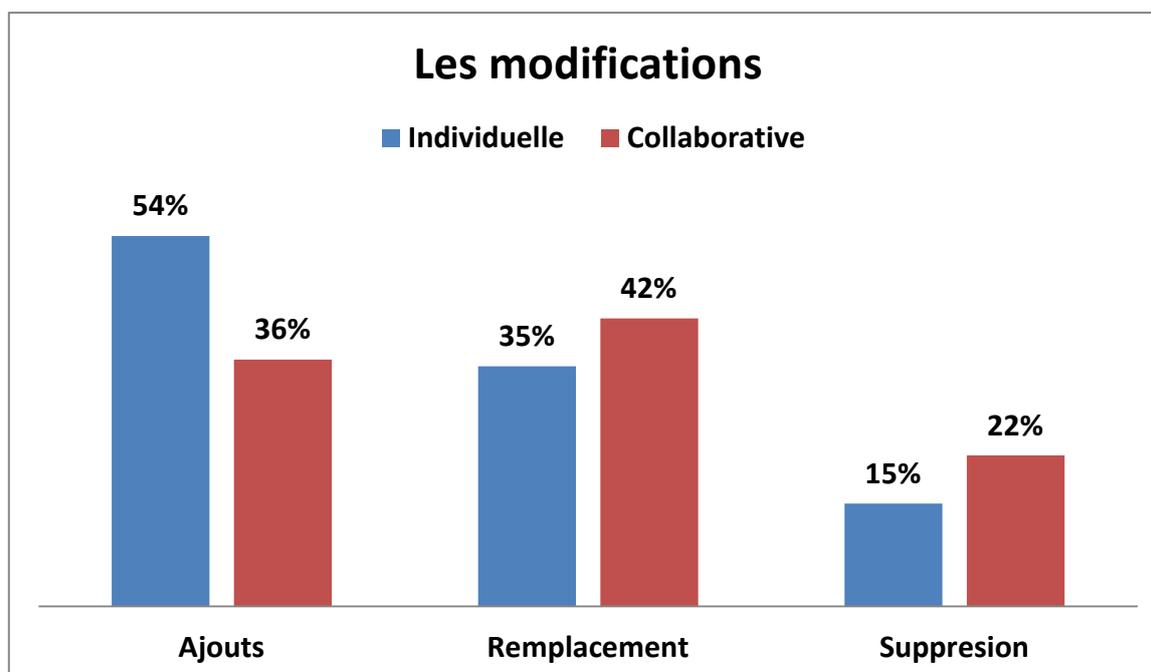
### 12.3. La suppression

Concernant la suppression au côté individuel représente un équilibre par rapport aux révisions collaborative.

### Synthèse des résultats

Lorsque les apprenants ont révisé individuellement, ils ont effectué (35%) de remplacements, et (54%) d’ajouts et de suppression (15%), et par contre lorsqu’ils étaient collectifs, ils ont effectué (42%) de remplacement, et (36%) d’ajouts, et de suppressions (22%).

	Ajouts	remplacement	Suppression
Individuel	54%	35%	15%
Collaborative	36%	42%	22%



L’étude des produits écrits consiste à décrire précisément l’ensemble des modifications apportées par un rédacteur à une version antérieure d’un texte et les corrections effectuées sont

catégorisées à l'aide de typologie qui permet, notamment de définir le niveau linguistique affecté par la correction et le type de correction (ajouts, remplacement, suppression).

Nous avons remarqué que dans la plupart des copies, les apprenants ont mieux exploité leurs grilles de révision, de plus la révision collaborative vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage plus importants à travers la participation active à des productions écrites en situation et interagissant avec d'autres.

Dans ce cas l'action de l'enseignant viserait à inviter les apprenants à réviser collaborativement car elle permet d'accroître la motivation le plaisir et la capacité d'écrire au regard de la complexité du geste d'écriture.

Comme d'autres remarques nous avons remarqué que les apprenants malgré qu'ils sont des scientifiques et la matière pour eux une matière secondaire, mais ils ont le désir pour augmenter leurs compétences d'écriture.

Comme des difficultés, les apprenants ont toujours trouvé difficile de réviser un texte individuellement, donc la révision collaborative une solution efficace contre ces difficultés, et concernant l'analyse des erreurs, nous avons relevé et classé dans un tableau qui précise leurs natures aussi, nous avons remarqué que les apprenants se concentrent beaucoup sur les erreurs de fond et laissent de côté des petites erreurs de majuscules, ou d'accord ..., à partir de cette analyse des erreurs on peut dire les apprenants quand ils révisent ensemble ne peuvent pas identifier toutes les erreurs, mais différentes erreurs en peuvent être résolues, les apprenants précisément (3AS filière scientifique) ont bien amélioré et développé leurs compétences de révision grâce à la révision collaborative et mieux diminuer les différentes d'erreurs commises .

La révision collaborative est une méthode efficace et un outil de motivation à l'écrit.

### **Synthèse**

Effectivement, malgré la durée du stage qui a été courte, mais, on a trouvé que la majorité des apprenants ont un grand manque de principes de base, ainsi que des difficultés en conception de la rédaction (production écrite individuelle) et comme parmi les solutions que nous proposons à aider ces apprenants à améliorer leur niveau d'écriture que nous avons trouvées la révision collaborative l'une de ces solutions.

# **Conclusion générale**

### Conclusion générale :

Au terme de cette étude, inscrite dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous avons essayé de prouver l'importance ou bien l'impact de la révision collaborative dans l'amélioration des productions écrites.

L'objectif de notre travail consiste donc, à savoir comment la révision collaborative peut augmenter les capacités des apprenants à améliorer leurs compétences d'écriture et découvrir les erreurs enregistrées dans un texte argumentatif rencontrés par les apprenants.

La problématique autour de laquelle se base ce travail de recherche est : peut considérer la révision collaborative une méthode efficace permet mieux diminuer les différents erreurs commises à l'écrit? La révision collaborative aide-t-elle nos apprenants à développer leurs compétences d'écriture ? Et l'affrontement entre les apprenants peut les motiver à découvrir spontanément les erreurs commises ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons donné dans la première partie de recherche les définitions des concepts clés qui ont une relation étroite avec la production écrite, la révision collaborative, et le texte argumentatif, et nous avons consulté de nombreux ouvrages et références électroniques.

Concernant la révision collaborative, nous constatons que la révision collaborative est une méthode efficace qui permet mieux atténuer les erreurs commises et aide nos apprenants à développer leurs compétences d'écriture, ainsi et pour la deuxième partie nous avons analysé les erreurs commises par les apprenants lors de la production écrite d'un texte argumentatif.

Cette analyse a pour but de savoir si la révision collaborative est efficace et plus avantageuse que la révision individuelle pour bien atténuer les différentes erreurs commises à l'écrit notamment lors de la production d'un texte argumentatif.

En outre, pendant la réalisation de ce travail de recherche, nous avons affronté des difficultés et des obstacles à cause de covid19 qui touche notre pays comme les autres pays du monde, nous n'avons pas pu terminer notre expérimentation au niveau de l'établissement, nous avons continué notre travail chez quelques apprenants (11 apprenants) pour récupérer les copies à corriger et analyser.

D'ailleurs, les résultats obtenus lors de l'expérimentation menée auprès des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année secondaire nous constatons que ces apprenants ont des difficultés d'écriture et font des erreurs, et le plus importants qu'ils sont incapables d'identifier les erreurs commises dans leurs produits écrites.

Par conséquent, pour confirmer nos hypothèses, notre démarche analytique nous a permis de proposer quelques explications concernant le rôle de la révision collaborative dans les approches actuelles d'enseignement « l'approche par compétence »

La révision collaborative joue un rôle très important dans le cadre de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères ,une notion qui aide les apprenants à développer leurs compétences d'écritures , ainsi qu'elle permet mieux aux apprenants à diminuer et essaye de corriger les erreurs dans leurs produits écrits ,aussi on peut dire que la révision collaborative a un effet positif à cause de l'affrontement entre les apprenants et cet échange des idées peut aider les apprenants à identifier leurs erreurs facilement et spontanément sans obstacles , il est nécessaire de laisser plus de place au travail collaboratif car ces ateliers d'écriture créent le désir pour les apprenants à travailler ensemble ...

Mais, malgré toute ces explications qui concernant la révision collaborative, nous avons trouvé que la majorité des enseignants n'applique pas cette méthode d'enseignement peut être très difficile à appliquer à cause de :

- la complexité du système éducatif.
- le volume d'horaire insuffisant par rapport la masse du programme pédagogique.
- la tendance de la majorité des apprenants à des matières essentiels par exemple chez nos apprenants scientifique les matières comme mathématique et physique ainsi que science naturel sont très important que le français.
- la faiblesse de connaissance de base chez la majorité des apprenants.
- manque de formation et d'expérience chez quelques enseignants notamment les nouveaux recrutés.

Arriver à la fin de notre recherche, qui traite en particulier la problématique de la révision collaborative dans l'amélioration des produits écrits nous espérons que nous avons pu donner à travers cette modeste travail une vision objective sur la prise en charge de l'apprenant au niveau secondaire, notre travail sera une introduction a d'autre recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit.

**Référence**

**Bibliographie**

### **Livres et Ouvrages :**

1. Alamargot et Chanquy « Apprentissages les modèle de rédaction de rédaction de texte » ( Production du langage : Traité des sciences cognitive », 2004, Paris, pp.45-65.
2. Alamargot,. « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de texte » (Ecriture, approches en sciences cognitives), 2004, Marseille, pp.125-146.
3. Fabre-Cols C. (2002), Réécrire à l'école et au collège, Paris, ESF.
4. Fabre-Cols C. (2002), Réécrire à l'école et au collège, Paris, ESF.
5. Fabre-Cols C. (éd.) (2000), Apprendre à lire des textes d'enfants, Bruxelles, De Boeck.
6. Fuchs C., La paraphrase, Paris, PUF, 1982, p.9 et 113.
7. M.Riel, J-C.Pellat et R.Rioul , cf. Grammaire méthodique du Français, PUF, 1994.
8. Margot Roche, Production écrite et difficultés d'apprentissage ; Joaquim Dolz, université de Genève, faculté des sciences de l'éducation, janvier 2013, P 02.
9. Perelman et Olbetchls, 1970, cité par Amossy, 2006.

### **Dictionnaire:**

1. Dictionnaire actuel de l'édiction.
2. Dictionnaire actuel de l'éducation.
3. Dictionnaire de l'éducation.
4. Jean Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère, 2003, p.236.
5. Robert, J.P. (Dictionnaire pratique de la didactique du FLE), 2008.

### **Articles:**

1. Fawzi Demmane, Différents types d'erreurs dans la production écrite, publié le 29 avril 2011, 17 :42 .
2. Cuq Jean Pièrre et Gruca, cour de didactique du Français langue étrangère et seconde, France, 2012, p. 176.

### **Theses et memoires:**

1. Alarcon, M.H.. “Proposition Instructionnelle pour Développer la competence de Production Ecrite des Etudiants de la Licence de FLE à l’Université de Veracruz. En coleccion Pedagogica Universitaria 36, 2001, p. 1-28.
2. MAJOUBA Karima Doctorante, Université d’Oran, Numéro 06 hiver 2017.
3. N.Rabadi et A.Odeh , l’analyse d’erreurs en FLE chez les apprenants Jordaniens et Bahreïniens, département de français, université de Jordanie, Amman, Jordanie ,2010 p 166.
4. Pouliot, M.. “Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire” 1993, Paris: CLE International, p. 120-128.
5. Thae, D.T. “les impacts de la revision collaborative étayée”, 2007, Université de Provence, p. 125-127.
6. Whahen, K. (la competence Stratégique del’Escripcion Ecrite), p.51-65.

### **Sitographie:**

1. [http:// www. Lebonusage.over-blog.com](http://www.Lebonusage.over-blog.com).

## Table des matières

**Introduction générale** .....

### La partie Théorique

#### Chapitre I : La didactique de la Production écrite

Introduction .....	11
1. Définition des concepts .....	11
1.1. Ecrit / Ecriture / Production écrite .....	11
1.1.1. Ecrit .....	11
1.1.2. Ecriture .....	11
1.1.3. Production écrite .....	12
2. Définition de la révision collaborative.....	13
3. La production écrite dans l'enseignement des langues étrangères .....	14
4. La difficulté de la production écrite en langue étrangère .....	14
5. Les approches qui traitent les problèmes de production.....	15
6. Les modèles de production écrite .....	15
6.1. Le modèle linéaire.....	15
6.2. Les modèles non linéaires .....	15
6.2.1. Le modèle de Hayes et Flower.....	16
6.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia on modèle CDO (Compare, Diagnose, Opérate) ...	16
6.2.3. Le modèle de Deschênes.....	16
6.2.4. Le nouveau modèle de Hayes (1996) .....	17
6.2.5. Le modèle de Moirand .....	17
7. Les processus cognitifs mobilisés dans la production écrite .....	18
7.1. La planification .....	19
7.2. Mise en texte .....	21
7.3. La révision.....	22
8. Les conceptions directrices de la révision.....	24
8.1. La révision comme transformation patente apportée à un document .....	24
8.2. La révision comme sous-processus d'écriture permettant l'amélioration du produit écrit....	25
8.3. La révision comme élément contrôleur du produit écrit.....	26
Conclusion .....	26

#### Chapitre II Le texte argumentatif et la révision collaborative

1. Qu'est-ce que c'est un texte ? .....	28
2. Les différents types de textes .....	28
2.1. Le texte narratif .....	28

2.2. Le texte explicatif .....	28
2.3. Le texte descriptif .....	29
2.4. Le texte injonctif .....	29
2.5. Le texte argumentatif .....	29
3. Les différentes étapes de texte argumentatif .....	30
3.1. Les caractéristiques du texte argumentatif .....	30
3.2. Les différentes manières pour argumenter .....	30
3.3. Quelques connecteurs argumentatifs .....	30
3.3.1. Connecteurs de la cause .....	31
3.3.2. Connecteurs de conséquence .....	31
3.3.3. Connecteurs d'ajout .....	32
4. Définition d'argumenter .....	32
5. L'argumentation .....	33
5.1. Les deux grands modes d'argumentation .....	34
6. La révision collaborative .....	34
7. L'approche cognitive de l'activité rédactionnelle.....	35
8. Les sous-processus de la révision .....	36
8.1. L'ajout .....	36
8.2. La suppression .....	38
8.3. Le remplacement.....	38
Conclusion .....	39

### **La partie pratique**

Introduction .....	41
1. L'erreur .....	41
2. Champ d'expérimentation .....	42
2.1. Etablissement choisi .....	42
3. Le corpus .....	42
4. Choix méthodologie .....	43
5. Présentation du sujet de travail .....	43
6. La consigne .....	43
7. Les remarques .....	43
8. Commentaire .....	45
9. Les types d'erreurs .....	45
10. Exemples d'analyse quelques copies des apprenants .....	48
11. Les modifications apportées lors de la révision individuelle.....	52

11.1. L'ajout .....	52
12. Pour la révision collaborative. ....	52
12.1. L'ajout .....	52
12.2. Le remplacement .....	52
12.2.1. Le remplacement (individuel) .....	52
12.2.2. Le remplacement (collaboratif) .....	53
13.3. La suppression .....	53
Synthèse des résultats .....	53
Conclusion partielle .....	54
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>56</b>
<b>Référence Bibliographie</b>	
<b>Table des matières</b>	
<b>Tableau des illustrations</b>	
<b>Les listes des figures</b>	
<b>Annexes</b>	
<b>Résumé</b>	

## **Tableau des illustrations**

Tableau 1 : le respect de consigne

Tableau 2 : la nature des erreurs

Tableau 3 : les erreurs de copie 1

Tableau 4 : les erreurs de copie 2

Tableau 5 : les erreurs de copie 3

Tableau 6 : les erreurs de copie 4

Tableau 7 : l'ajout : révision individuelle /collaborative

Tableau 8 : les modifications : individuelle /collaborative

## **Les listes des figures**

Figure 2.1 : Modèle du développement de la rédaction (Développement constant et apparition corrélatifs des composants et sous-composants des processus) d'après Berninger et Swanson (1994).

Figure 2.2 : Schéma de la séquence didactique de l'acte (processus) d'écriture

Figure 1.1 : Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980)

Figure 1.2: Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997)

Figure 1.3 : Les éléments en rapport avec la planification

Figure 1.4 : Illustration des processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980)

Figure 1.5 : Modèle du processus de révision de Hayes, Carey et Stratman (1987).

Figure 1.6 : Modèle de la méthode Compare Diagnose Operate (CDO) de Breiter et Scardamalia (1983).

Diagramme 1 : le respect de consigne

Diagramme 2 : la nature des erreurs

Diagramme 3 : les erreurs de copie 1

Diagramme 4 : les erreurs de copie 2

Diagramme 5 : les erreurs de copie 3

Diagramme 6 : les erreurs de copie 4

Diagramme 7 : les modifications

# **Annexes**



## Résumé :

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère, en particulier la problématique de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit d'un texte argumentatif chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Notre démarche montre l'efficacité de la révision coopérative par le biais de faire une étude comparative et analytique entre les productions écrites réalisées en groupe et celle qu'on réalisé individuellement.

Cette étude s'intéresse a connaitre comment la révision collaborative peut-elle augmenter les capacités des apprenants à améliorer leurs compétences d'écritures et de découvrir les erreurs commises.

**Les mots clés:** la production écrite, la révision collaborative, le texte argumentatif.

## ملخص:

هذا البحث يندرج ضمن إطار تعليمية الكتابة وبصفة خاصة إشكالية المراجعة الجماعية في تحسين المستوى الكتابي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة في النص الحجاجي.

يوضح هذا البحث مدى فعالية المراجعة الجماعية من خلال إجراء دراسة مقارنة و تحليل بين الكتابة التعاونية المنجزة وجماعيا والأخرى فرديا.

هذه الدراسة تهتم بمعرفة أثر المراجعة الجماعية في تعزيز قدرات المتعلمين على تحسين مؤهلاتهم الكتابية واكتشافهم للأخطاء المرتكبة.

**الكلمات المفتاحية:** التعبير الكتابي، المراجعة الجماعية، النص الحجاجي.

## Abstract :

This research falls within the educational writing Framework, and especially the problem of collective revision to improve the level of writing in argumentative text of third year secondary students.

This research demonstrates the effectiveness of collective review by conducting a comparative study and analysis between collaborative writing performed collectively and individually.

This study is concerned with knowing how can collective revision enhance the capabilities of learners in improving their writing qualifications and discovering the mistakes committed.

**Key words:** writing production, collective revision, argumentative text.