

L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE : cas d'apprenants en quatrième année moyenne

Aïmen Hamdaoui
Doctorant, Université d'Annaba



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 151-161

Résumé: Cette recherche-action a comme objectif principal de trouver une solution didactique à l'épineux problème des difficultés et lacunes chez des apprenants de quatrième année moyenne en ce qui a trait à leurs productions en français. Un autre objectif inhérent à cette étude est de combler le manque de données empiriques dans le domaine du travail de groupe et d'analyser l'influence de la rétroaction verbale des pairs sur les compétences scripturales de scripteurs algériens novices (Scardamalia & Bereiter, 1998). La démarche d'investigation de cette recherche-action contribuera au développement contrôlé d'outils pédagogiques permettant d'améliorer l'apprentissage de la production du texte argumentatif en allégeant la charge mentale et le taux de traitement des informations à l'aide d'une démarche centrée essentiellement sur le travail de groupe et l'opération de révision.

Mots-clés: Processus rédactionnel - Révision/réécriture - Travail de groupe - Rétroaction verbale des pairs - Apprentissage du FLE.

Abstract: This research-action has, as main aim, to find a didactic solution with the problem of difficulties and gaps of learners of fourth average school year in what concerns their productions in French foreign language. Another inherent objective in this study is to fill the lack of empirical data in the field of group work and to analyse the peers verbal retroaction with the Algerian script inexperienced writers (Scardamalia & Bereiter, 1998). The investigation approach of this research-action will contribute to the controlled development of educational tools that enable the learning improvement of argumentative text production by reducing the mental load and the rate of information processing by learners using in approach, centered essentially on group work and the operation of revision.

Key words: Writing process - Revision/ rewriting - Group work - Verbal retroaction of peers - Apprenticeship of French foreign language.

المخلص: إن الهدف من هذا البحث هو إيجاد حل تعليمي لمشكلة الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مستوى تعابيرهم الكتابية في مادة اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية . أما عن الهدف الآخر المنشود من هذا البحث فهو معالجة نقص المعطيات التجريبية السابقة في مجال العمل الجماعي وتحليل ردود الفعل الشفوية للزملاء على المهارات الكتابية للكاتب الجزائري المبتدئ. إن منهج التحقيق في هذا البحث يؤدي إلى تطور مراقب للوسائل التربوية مما يؤدي إلى تحسين التعلم في مجال كتابة نص جدلي من خلال تخفيف المخزون العقلي و مستوى معالجة المعلومات , وهذا عن طريق منهج يركز بالأساس على العمل الجماعي و عملية المراجعة.

الكلمات المفتاحية: عملية الكتابة - المراجعة و إعادة الكتابة - العمل الجماعي (ردود الفعل اللفظية للزملاء) - تعلم الفرنسية كلغة أجنبية .

Introduction

Depuis plus de 20 ans un certain nombre de chercheurs ont souligné la rareté des travaux sur la rédaction de texte, généralement attribuée à la difficulté d'étudier l'activité de production de texte (Piolat & Olive, 2000). Cependant, avec l'apport de la psychologie cognitive, la transformation profonde de ses paradigmes expérimentaux et l'évolution de ses modèles théoriques au cours des deux dernières décennies, on assiste actuellement à une convergence d'intérêts et de questionnements nouveaux autour de la question de la rédaction. L'intérêt des chercheurs s'est alors porté sur les processus et les stratégies d'écriture (Bisaillon, 1994), car force est de constater que dans le contexte scolaire, on s'est intéressé davantage au produit final qu'à la méthode permettant d'obtenir ce dernier. Apprendre à bien rédiger implique essentiellement le développement d'un savoir-faire et non une accumulation de savoirs : ce n'est pas parce que l'on connaît le vocabulaire et les règles de grammaire d'une langue que l'on sait écrire.

Ainsi, nous constatons que la source des difficultés de rédaction des scripteurs algériens en français réside dans le manque de compétence scripturale et non dans le manque de compétences linguistiques (Dabène, 1991). Dans le but d'approfondir ces conceptions et de les soumettre à la nécessité d'interventions didactiques pour aboutir à une certaine progression des compétences rédactionnelles, nous avons choisi d'élaborer un dispositif expérimental centré sur le processus de révision dans un cadre engendrant plusieurs théories rédactionnelles, cependant avant de l'expliciter il semble opportun d'exposer, d'une manière brève, ses différentes bases théoriques ainsi que leurs évolutions sur lesquelles s'appuie cette recherche quasi-expérimentale.

1. Le processus rédactionnel: évolution des conceptions théoriques

Le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue toujours une référence incontournable dans le domaine de la production écrite. Ces auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans le processus rédactionnel.

D'après leur modèle, l'acte d'écriture implique trois éléments majeurs : le contexte de production, qui inclut le sujet, l'auditoire auquel on s'adresse et le texte qui est en train, de se construire ; la mémoire à long terme, qui représente les diverses connaissances que le rédacteur a emmagasinées en ce qui a trait au sujet, à l'auditoire et au plan d'écriture ; et les processus rédactionnels (la planification, la mise en texte et la révision) qui sont sous le contrôle d'un processus de régulation permettant au rédacteur de passer d'un processus à un autre.

Dans le cadre des recherches complémentaires de Hayes (1996), la révision est apparue comme l'une des activités centrales du processus rédactionnel, mais aussi une habileté que les apprenants apprennent rarement. Pour cette raison, nous avons choisi d'élaborer une procédure didactique de renforcement stratégique au niveau de la composante de révision. Désignant à la fois le résultat de l'activité du scripteur/réviseur et les différentes procédures qui y conduisent, le processus de révision se compose de deux sous-processus, la relecture du premier jet et la correction. Ces dernières engendrent deux stratégies : la première, automatisée chez le réviseur expert et récursive, intervient à tout moment de l'activité de production, alors que la seconde, la révision contrôlée et intentionnelle, intervient à un moment précis et approprié. Ce sont les buts

du scripteur qui font de la révision une activité stratégique délibérée. Cependant, la stratégie adoptée dépend du niveau d'expertise du scripteur (Hayes, 1998).

La relecture/révision consiste en une triple tâche : détection, identification et modification de la portion de texte considérée par le scripteur comme perfectible. Le scripteur s'applique à élaborer la formulation précise et donc à « retravailler sa pensée » afin de la clarifier. La procédure CDO (Comparer, Diagnostiquer et opérer) conçue par Scardamalia et Bereiter (1983) suppose la relecture du texte produit, mais ne permet pas pour autant à tous les scripteurs d'établir un diagnostic sur les segments de textes à réviser. Cette procédure engageant des apprenants de 10, 12 et 14 ans à réviser leurs textes à l'aide d'indications précises, a permis d'accroître sensiblement le nombre de révisions effectuées, mais ne leur a, en aucune manière, permis d'améliorer la qualité et la cohérence des écrits produits. La relecture/révision de texte exige de la part du scripteur une capacité à prendre du recul par rapport à son premier jet d'écriture. Cette capacité de décentration serait liée au niveau de compétences du scripteur en révision : du modèle de rédaction de connaissances rapportées relative aux scripteurs novices à celui des connaissances transformées (Scardamalia & Bereiter, 1998).

Cette dernière remarque a été adaptée dans le cadre des recherches de Nystrant (1986) sur la révision en groupe. Ainsi, ses études confirment l'importance de la révision en groupe pour l'apprentissage de la rédaction. Cependant ses travaux sont parfois critiqués car ils ne tiennent pas compte des apports de la psychologie cognitive, ni des avancées en didactique des langues.

Cela dit, dans le contexte scolaire chez les scripteurs novices, la révision de texte apparaît le plus souvent comme une suite de corrections formelles de surface résultant de processus de faible coût cognitif. La révision sémantique, représente une activité plus complexe et plus opaque, en raison de la nécessité de mise en oeuvre d'une procédure mentale réflexive isolée. C'est pourquoi les échanges suscités au cours d'une activité de révision collaborative contribuent à développer chez l'apprenti scripteur l'aptitude à se décentrer et à améliorer la qualité du texte.

La révision nécessite non seulement des connaissances sur le domaine évoqué par le texte ainsi que des compétences linguistiques et textuelles, mais aussi des connaissances métalinguistiques. Or, ces connaissances métalinguistiques supposent la capacité à exercer un contrôle conscient sur sa propre rédaction et la prise en compte du contexte de la production : le destinataire, le type de texte et l'enjeu de la production (Crinon & Marin, 2008). En situation de co-révision, l'activation des compétences exigées se trouve facilitée par le travail collaboratif. D'ailleurs, les programmes conçus pour les apprenants au cycle moyen en Algérie mettent l'accent sur le fait d'intégrer ces procédures afin de faire progresser les compétences rédactionnelles des apprenants. C'est exactement ce que nous allons essayer de clarifier dans l'axe suivant.

2. L'enseignement/apprentissage de l'écriture au cycle moyen en Algérie : entre dysfonctionnement stratégique et aide pédagogique

Les réalisateurs du programme de français langue étrangère au cycle moyen en Algérie ont opté pour une approche inductive des faits de langue afin d'élargir les compétences des apprenants en matière de production écrite. Les apprenants de quatrième moyenne

devraient avoir comme profil d'entrée une capacité à « améliorer leurs productions ou celles de leurs camarades en fonction de grilles préétablies ou construites en classe ». Pourtant, ces mêmes apprenants éprouvent beaucoup de difficultés tout au long du processus rédactionnel et font preuve de stratégies dysfonctionnelles :

Ils ne planifient pas, organisent peu leurs idées, détectent mal leurs erreurs, ne révisent pas leurs brouillons car ils ont une tendance à considérer leur premier jet comme le produit final. Précisons que les travaux conduits en situation plurilingue montrent que l'apprenant rencontre les mêmes dysfonctionnements stratégiques, en contexte monolingue, mais avec quelques difficultés supplémentaires (Marin, Legros, Crinon & Avel, 2004).

Il semble que ces problèmes ne peuvent être résolus par la multiplication des exercices puisque la maîtrise de règles en situation d'exercice ne conduit pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation d'écriture. L'acquisition des règles est une condition nécessaire mais non suffisante car, pour traverser le processus de rédaction de façon adéquate les apprenants doivent posséder des stratégies d'écriture. Ainsi, nous constatons que les apprenants faibles à l'écrit n'ont pas développé les stratégies d'écriture qui leur permettraient d'écrire de façon satisfaisante. Cela est dû à la courte durée temporelle accordée à l'apprentissage de l'expression écrite (en quatrième place par ordre d'importance dans les activités pratiquées en classe). Ceci peut s'expliquer par un intérêt pour l'oral. L'expression écrite est souvent jugée comme un exercice peu productif : «les élèves font toujours les mêmes erreurs, ils ne progressent pas» et surtout un exercice qui demande beaucoup de temps. De plus, 75% du temps imparti à cet apprentissage est consacré au travail sur la phrase plutôt que sur le paragraphe.

Afin de combler ces lacunes, nous avons choisi d'élaborer un dispositif expérimental centré sur l'apprentissage des stratégies rédactionnelles qui tienne compte des dernières mises à jour du programme de quatrième année moyenne (la pédagogie du projet¹).

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de faire la même expérience que celle de Nystrand (1986) c'est-à-dire un travail en groupe de quatre apprenants répartis selon un niveau de compétences scripturales analogues mais en faisant référence à des théories complémentaires plaçant l'activité de l'apprenti-scripteur au centre de nos préoccupations. En particulier, nous nous appuyons sur les travaux relatifs à la co-révision de texte qui rend possible la confrontation de regards croisés de lecteurs différents de ceux du scripteur favorisant la mise à distance nécessaire à toute activité raisonnée de révision. Dans les situations d'écriture où le processus révisif n'est pas complètement maîtrisé en particulier en milieu scolaire, la co-révision, c'est-à-dire la révision en groupe sur un même texte crée une situation de communication. Les feedbacks des pairs engagent le scripteur à élaborer des retraitements de surface et des retraitements sémantiques aux coûts cognitifs variables selon le niveau de sa compétence. La co-révision de texte qui rend possible la confrontation de regards croisés de lecteurs différents de ceux du scripteur favorise la mise à distance nécessaire à toute activité raisonnée de révision (Marin & Legros, 2006, Crinon & Marin 2008).

De plus, nous avons pu constater que les rôles d'auteur et de lecteur sont complémentaires et leur mise en scène est tout à fait appropriée à une collaboration entre pairs, surtout dans le cadre de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Ainsi, nous pensons que suivre une telle procédure facilitera pour l'apprenant une application adéquate

de la démarche qui semble être une stratégie de révision très efficace. En effet, la collaboration rédacteur-lecteur facilitera la comparaison entre intention d'écriture et produit final et le travail de groupe assurera d'une part un diagnostic riche comportant quatre points de vue différents et de l'autre un contrôle équilibré du produit touchant en même temps à la micro et macrostructure du texte.

Mentionnons également que les apprenants effectueront ces opérations sans être atteints d'une surcharge cognitive car la tâche est partagée en quatre Phases. En effet, la capacité de stockage temporaire et limité de la mémoire de travail du scripteur représente, dans le cas de la révision individuelle, une forte contrainte dans l'activité de rédaction. Lors du travail en groupe, l'apprenant en interaction avec d'autres est supposé la dépasser en effectuant un retraitement procédural efficace au niveau du contenu sémantique du texte. Pour cela, nous proposons une collaboration entre deux individus qui prendraient, chacun à son tour, le rôle de lecteur et celui d'auteur avec un soutien l'enseignant en ce qui concerne les erreurs de surface commises lors de la rédaction individuelle du premier jet.

L'objectif de ce type d'échange est d'une part de rendre le travail collaboratif plus équitable (et par voie de conséquence, favoriser les mêmes compétences chez les deux collaborateurs), et d'autre part, de dépasser les difficultés qui pourraient être liées à un manque de compétences de régulation chez le lecteur novice en permettant aux deux collaborateurs d'être lecteurs. Ainsi, cette expérience aura comme but de vérifier l'hypothèse et les sous-hypothèses suivantes : Les productions révisées avec l'aide des pairs seront de qualité supérieure par rapport à celles révisées individuellement au niveau de la qualité textuelle ; la révision entre pairs n'est pas limitée à de simples corrections orthographiques mais étendue à un véritable travail de fond sur le sens et la précision des informations relatives au thème proposé.

Entre temps, précisons que les difficultés rencontrées par ces rédacteurs peu expérimentés pour mettre en œuvre des stratégies de révision performantes sont diversement considérées. Soit elles résultent d'une incapacité à relire son texte en adoptant un point de vue différent de celui qui a présidé à la production. Soit l'activité de révision est considérée comme excédant les capacités cognitives de ces scripteurs dont certaines habiletés ne seraient pas suffisamment automatisées pour leur permettre de prendre en compte tous les aspects linguistiques qui doivent être contrôlés (Scardamalia & Bereiter, 1983).

Sous cet angle et dans l'intérêt d'aider les élèves de quatrième année moyenne à dépasser quelques difficultés et contraintes de l'apprentissage de la rédaction du texte argumentatif par l'utilisation de stratégies de révision efficaces, nous avons élaboré une démarche contextualisée d'intervention didactique qui consiste en la mise en œuvre d'une révision de texte effectuée dans le cadre d'un travail de groupe. Nous allons essayer de l'explicitier d'une manière méthodique dans la section qui suit.

3. Participants et prédispositions méthodologiques

Deux classes de 28 élèves (26 garçons et 30 filles âgés de 14 à 17 ans) de quatrième année moyenne du collège Hawari Boumediene, Righia de la wilaya d'El Tarf, ont participé à l'expérimentation. Nous allons analyser dans ce travail les seuls résultats des élèves qui ont appliqué la consigne de travail et ont effectué l'ensemble de la tâche.

20 élèves de la 4ème M1 constituaient le groupe témoin (G1) et 20 élèves de la 4ème M2 (G2) constituaient le groupe expérimental. Ils ont été choisis après sélection (d'après leurs notes dans trois productions déjà effectuées) pour permettre un certain équilibre de niveau entre les deux classes. Le premier groupe (G 1) a été amené à effectuer une révision de sa première version afin de l'améliorer et d'en produire une seconde. Le deuxième groupe (G 2), quant à lui, a été divisé en sous-groupes de quatre choisis et formés d'après le niveau de chaque élève en matière de production écrite (8 faibles, 10 moyens et 2 forts ; on a formé 5 groupes dont 4 comportaient 2 apprenants faibles et 2 moyens alors que le cinquième comprend 2 moyens et 2 forts).

4. Déroulement de l'expérience

Séance 1 : Préparation à l'écrit et écriture du premier jet (pour les deux groupes) :

1. Présentation de l'expérience à laquelle les élèves sont invités à participer : projet de recherche qui montre les avantages du travail collaboratif en ce qui concerne la production écrite (10 minutes).
2. L'enseignant écrit le sujet au tableau. L'explication du sujet est effectuée sous forme d'un exercice d'expression orale (discussion rapide sur le thème et les caractéristiques du texte argumentatif pour activer leurs représentations initiales). (15 minutes).
3. Lancement dans l'écriture (30 minutes y compris le brouillon). Les premiers jets sont corrigés par l'expérimentateur qui signalera seulement les erreurs de surface (orthographe, grammaire, syntaxe et conjugaison) en soulignant les mots ou les phrases qui font défaut.

Séance 2 (Quelques jours plus tard): Révision/Réécriture (version 2)

Pour le groupe témoin :

1. Redistribution des productions écrites.
2. Ecriture de la consigne au tableau et explication aux élèves (10 minutes).
3. Relecture de son propre texte (5 minutes).
5. Lancement dans la réécriture (30 minutes y compris le brouillon).

Pour le groupe expérimental

1. Redistribution des productions écrites et formation des groupes de quatre (deux faibles et deux moyens ou deux moyens et deux forts) (5 minutes).
2. Ecriture de la consigne au tableau et l'explication aux élèves (10 minutes).
3. Relecture de son texte au groupe (5 minutes pour chaque production).
4. Lecture du même texte par l'apprenant à la production qui sera traitée pendant la deuxième séance (5 minutes pour chaque production).
5. Lancement dans la réécriture individuelle en coopérant oralement avec les membres du groupe (30 minutes pour chaque production).

Cette procédure a été effectuée en deux jours, les apprenants ont révisé/réécrit deux productions dans chaque groupe. La collecte des données a commencé à la fin du mois d'octobre. Nous avons conservé les premières versions (photocopiées avant la correction de l'enseignant) et les versions finales pour tous sujets sélectionnés, ce qui aurait dû donner un total de 80 textes. Aucun désagrément n'a été signalé pendant la rédaction des deux versions. Le texte composé dans le cadre de la collecte des données était du type argumentatif (la quatrième année moyenne est la première année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif) et le thème, relié à la formation personnelle

et sociale des sujets, était : « *Certains disent que la place de la femme est à la maison d'autres affirment le contraire. Rédigez un petit texte pour donner votre point de vue* ».

Dans le cas du sujet proposé, la familiarité de l'apprenant avec le domaine de référence (étroitement lié à son expérience sociale et culturelle) et avec le type de texte attendu (texte argumentatif) est un élément facilitateur qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer son attention davantage sur tous les aspects du texte (linguistiques, discursifs...)

4. Instrument de mesure

Les instruments de mesure utilisés lors de notre analyse sont les suivants :

L'analyse quantitative : inspirée par les travaux de linguistes, Kintsch (1974) propose une méthode pour représenter les unités de signification des textes sous la forme d'une hiérarchie de propositions sémantiques ». Elles sont définies comme les plus petites unités linguistiques auxquelles on peut donner une valeur de vérité, c'est-à-dire des unités qui représentent une simple unité de signification. Elles sont formées de deux ou plusieurs mots : un prédicat, une relation et un ou plusieurs arguments.

Pour l'analyse qualitative, nous avons choisi de nous pencher sur les aspects macrostructurels du texte. L'aspect forme n'est pas pris en considération car les objectifs de cette recherche sont basés essentiellement sur l'acquisition de performances discursives et pragmatiques (ce qui justifie que pendant le déroulement de l'expérimentation la plupart des élèves ont bénéficié d'une certaine aide de l'enseignant pour la correction des erreurs d'orthographe, de grammaire, et de syntaxe).

A partir de la grille d'évaluation de la qualité d'écriture décrite dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et en fonction des productions écrites obtenues lors de l'expérimentation, nous avons choisi d'analyser la progression des performances des apprenants au niveau des critères suivants:

Catégorie 1: Structure du texte

- 1- Présence de trois parties : introduction présentant l'idée-prise de position, développement avec enchaînement des arguments, conclusion
- 2- Un des trois éléments précédents est absent.
- 3- Deux des trois éléments précédents sont absents.

Catégorie 2: Organisation

- 1- Énoncer clairement une position liée au sujet.
- 2- Présence d'une concession à l'adversaire.
- 3- Utilisation d'au moins trois arguments.
- 4- Utilisation d'au moins deux exemples.
- 5- Les arguments sont variés.
- 6- Lors de la conclusion, l'apprenant redit le raisonnement qu'il soutient par rapport au thème.

Catégorie 3: Cohérence globale

- 1- Les arguments sont ordonnés avec l'utilisation des organisateurs textuels.
- 2- Clarté des relations entre les arguments permettant une continuité du discours écrit et une adhésion à sa progression avec l'utilisation des organisateurs logiques. Cause, conséquence, but, opposition et concession, condition, comparaison.
- 3- Le scripteur utilise souvent les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.

Signalant que tous ces critères sont organisés selon une échelle descriptive rendant compte le contenu macrostructurel des productions et en prenant en considération l'année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif de nos sujets (première année).

5. Résultats

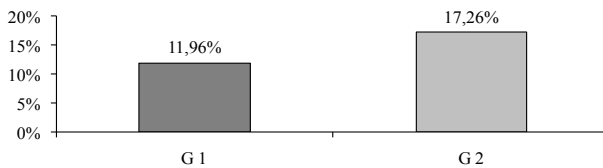
L'analyse des résultats est répartie en deux pôles méthodiques : l'un quantitatif et l'autre qualitatif.

L'analyse quantitative

Tableau 1: Nombre de propositions constituant les textes des deux groupes (d'après l'analyse propositionnelle de Kintsch, 1974)

	G 1	Pourcentage	G 2	Pourcentage
Version 1	151	44,02 %	156	41,37 %
Version 2	192	55,98 %	221	58,63 %
Ecart	41	11,96 %	65	17,26 %

Figure 1: Pourcentage du nombre de propositions constituant les textes produits (G 1 vs G 2)



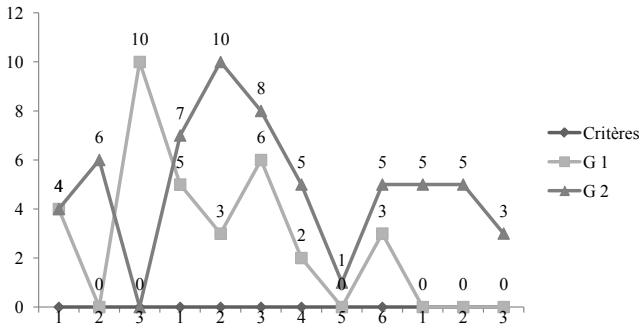
L'analyse qualitative

Nous avons comparé l'évolution de la qualité d'écriture (selon les 12 critères décrits précédemment) en fonction du nombre d'élèves (G1 vs G2).

Tableau 2: Evolution de la qualité d'écriture (G 1 vs G 2)

Catégories	Critères	Nombre d'apprenants (G 1)	Nombre d'apprenants (G 2)
Structure du texte	1	4	4
	2	0	6
	3	10	0
Organisation	1	5	7
	2	3	10
	3	6	8
	4	2	5
	5	0	1
	6	3	5
Cohérence globale	1	0	5
	2	0	5
	3	0	3

Figure 2: Evolution au niveau de la qualité d'écriture (G 1 vs G 2)



6. Interprétation et discussion des résultats

Comme le confirme l'augmentation significative de la longueur des textes, selon l'analyse propositionnelle de Kintsch (1974), entre la première version et la version finale (après révision) passant de 151 à 192 propositions avec un écart de 11,96 % pour G1 et de 156 à 221 avec un écart de 17,26 % pour G2, ainsi que les résultats de l'analyse qualitative, indiquant une augmentation et une évolution pertinentes de la qualité d'écriture au niveau des trois catégories sélectionnées pour cette recherche. On peut maintenant affirmer que les révisions, qu'elles soient suscitées ou non par les pairs, contribuent à l'amélioration de la qualité de l'écriture et ceci pour tous scripteurs (faibles, moyens et forts).

L'examen de l'ensemble des résultats nous permet également de constater que contrairement à la révision individuelle la révision en groupe, telle que pratiquée selon les procédures de cette recherche, a eu un effet plus avantageux et plus bénéfique sur la qualité de l'écriture du texte argumentatif, rédigé en français langue étrangère par les 20 apprenants de quatrième année moyenne.

En s'appuyant également sur l'analyse qualitative des textes, les résultats obtenus illustrent bien le fait qu'un grand nombre d'apprenants ayant révisé leurs productions en groupe ont su surmonter quelques difficultés parmi celles relevées lors de la production de la première version. Notons par exemple que 10 élèves (50%) du G 2 contre seulement 4 (20%) du G 1 ont modifié la structure de leurs textes en ajoutant une introduction ou/et une conclusion. 50% des productions du G 2 contre 15% du G 1 comportent des tournures de phrases exprimant une concession face à l'adversaire (les apprenants à force de confrontation et discordance de points de vue sur le thème, ont été assujettis à l'utilisation des expressions exprimant leurs contradictions face à leurs camarades du groupe et à renforcer leurs argumentations).

Le résultat le plus significatif à notre sens se situe au niveau de la catégorie cohérence, car pour le groupe G 1, aucune modification n'est relevée au niveau de la troisième catégorie (la cohérence globale), par ailleurs pour G 2, 13 élèves (65%) ont essayé d'utiliser les organisateurs logiques, les organisateurs textuels, ainsi que les synonymes pour assurer une meilleure cohérence. Ces résultats, nous amènent à constater que le travail de groupe renforce précisément le traitement des informations à plusieurs niveaux d'un texte argumentatif (structure, organisation et cohérence). En effet, contrairement aux

groupes de sujets qui ont effectué une révision individuelle, ceux qui ont révisé en groupe ont pu avoir une vision plus large et plus signifiante d'un texte argumentatif (résultats de l'interaction entre quatre visions différentes). Ces résultats nous permettent également de confirmer nos hypothèses de recherche ainsi que les résultats de recherches semblables.

Comme nous l'avons anticipé dans la présentation de la problématique, nous avons maintenant une idée plus claire de l'impact des différents éléments issus des modèles théoriques et intégrés à notre dispositif. Il apparaît que le travail de groupe joue un rôle très important sur le développement des sujets en matière de production écrite.

En effet, le travail de groupe selon la procédure de cette recherche a permis une application efficace des procédures de comparaison entre l'intention d'écriture et ce qui est réellement écrit. La lecture du texte a permis au scripteur de procéder à une évaluation à triple sens. D'abord une autoévaluation en lisant son propre texte à ses camarades, ensuite une autoévaluation en prenant de la distance par rapport à sa rédaction et enfin une évaluation complémentaire soutenant, modifiant et élargissant les deux premières sous forme de suggestions des membres du groupes. Ces aspects permettent sans doute un diagnostic précis des problèmes à résoudre, aboutissant ainsi à une qualité d'écriture supérieure. Etant donné que l'opération de révision dépend d'un système de contrôle spécifique doté de traitements liés à l'évaluation et à la correction (Hayes, 1996), capacités qui ont été renforcées dans le cadre de cette démarche, progressivement et avec une pratique continue, l'impact d'une telle démarche aboutira sans doute à une évolution individuelle des compétences révisionnelles assurée d'une part par un développement positif au niveau des représentations car le problème que l'on résout est toujours celui que l'on se représente et non celui que l'on nous donne.

Conclusion

Les résultats de l'analyse nous ont permis de constater une augmentation significative de la qualité de l'écriture pour les deux groupes. Cependant l'examen de la comparaison entre G 1 et G2 révèle une supériorité et une progression marquante au niveau des trois catégories en faveur des apprenants du groupe expérimental (G 2). Cette recherche apporte une contribution non négligeable à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en français langue étrangère et plus particulièrement en ce qui a trait au processus de révision et le travail de groupe. D'ailleurs, selon les résultats de cette étude, il semble que les enseignants de français langue étrangère peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus rédactionnel. Les apprenants ont ainsi la chance de discuter de leurs rédactions avec un auditoire varié qui rétroagit spontanément au contenu du texte. Dans de futures recherches, nous choisirons un échantillon plus représentatif et nous enregistrons les interactions et les suggestions des apprenants et analyserons les productions pour en trouver les traces dans le but d'établir une éventuelle comparaison entre révision autonome et révision en fonction des suggestions du groupe, en prenant en considération la progression et la dépendance des élèves au regard de cette démarche.

Bibliographie

Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1998. « L'expertise en lecture rédaction ». In Piolat, A., & Pélissier, A. 1998. (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 13-50.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. 2002. « Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux ». *L'Année Psychologique*, no 102, pp.363-398.

Hayes, J. R. 1998. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In Piolat, A., et Pélissier, A. *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 51-101.

Programme de français. 2005. In Commission nationale des programmes. Programme de quatrième année moyenne. Algerie: Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement fondamental, pp 28- 43.

Rouiller, Y & Lehraus, K. 2008. *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.

Piolat, A & Olive, T. 2000. « Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de texte ? La méthode de la triple tâche: un bilan méthodologique ». *L'année psychologique*, no 100-3, pp. 465- 502.

Bissaillon, J. 1994. « L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combinée à l'utilisation du traitement de texte». In Abou. S & Haddad. K. *Une francophonie différentielle*. Paris : L'Harmattan, pp. 83-96.

Marin, B. & Legros, D. 2006. « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue». *Language*, no 164, pp. 113-125.

Dabène. M. 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *REPÈRES*, no 4, pp. 9- 22.

Marin, B., Legros, D., Crinon, J. & Avel, P. 2004. « Aides à la compréhension de textes scientifiques par des élèves de onze ans ». *Actes du Colloque de l'AIRDF*, Montréal, Québec, 27-28 Août 2004

Crinon. J. & Marin. B. 2008. « Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative ». In : D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo, & C. Beudet (Eds.), *Proceedings of the International Conference « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états »*, pp 1-14.

Ehrlich, M-F. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : Presses Universitaires de Lille.