

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

و البحث العلمي وزارة التعليم العالي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université MUSTAPHA Stambouli

Mascara



جامعة مصطفى اسطمبولي

معسكر

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature françaises

Laboratoire « d'Ingénierie des Programmes de Langues
dans les Filières de Spécialités »

THÈSE de DOCTORAT

Spécialité : Français

Option : Didactique

Volume I : Thèse

**L'écriture collaborative d'un texte de spécialité. Cas des
étudiants inscrits en 1^{ère} année de master en sciences
économiques à l'université de Mascara.**

Présentée par : M. Boukourou Salah Eddine

Devant le jury :

Président	Diaf Fredj	M.C.A	Université de Mascara
Encadreure	Sebane Mounia Aïcha	Professeure	Université de Mascara
Examinatrice	Benmessabih Zahira	M.C.A	Université de Mascara
Examinatrice	Mazot Aouda	M.C.A	Université de Mascara
Examinatrice	Aït Yala Ouardia	M.C.A	Université de Saïda
Examineur	Mehdi Amir	M.C.A	Université de Tiaret

Année universitaire : 2022-2023

Dédicace

*Je dédie ce travail de recherche
à la mémoire de mon père et du professeur
Fari Bouanani Gamal El-Hak que Dieu les
accueille dans son vaste paradis.*

Remerciements

D'après Abou Houreira, le Prophète Mohamed (que la prière d'Allah et Son salut soient sur lui) a dit: « Celui qui ne remercie pas les gens n'a pas remercié Allah ». D'abord, je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements et ma reconnaissance à ma directrice de thèse professeure Sebane Mounia Aïcha pour son soutien, ses orientations, sa rigueur, sa disponibilité et la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de la réalisation de cette recherche.

Ensuite, mes remerciements vont aussi aux membres du jury composé de : docteur Diaf Fredj de l'université de Mascara, docteur Benmessabih Zahira de l'université de Mascara, Docteur Mazot Aouda de l'université de Mascara, docteur Aït yala Ouardia de l'université de Saida et docteur Mehdi Amir de l'université de Tiaret, qui ont accepté de participer à ma soutenance et de consacrer une partie de leur temps afin d'enrichir ce travail de recherche par leurs savoirs-faire et leurs évaluations.

Je remercie également les étudiants de première année de master en sciences économiques promotion 2018/2019 qui ont bien accepté de participer à ce travail de recherche. Un grand merci à tous les enseignants de la faculté des sciences économiques, commerciales et de sciences de gestion de l'université Mustapha Stambouli de Mascara et notamment Dr. Benabiza Daho et Dr. Kiari Fatima Zohra pour leur soutien et leur disponibilité.

Je suis particulièrement redevable à Bekhiche Amine, doctorant en didactique à l'université de Mascara, pour son aide inconditionnelle.

Enfin, je saisis cette occasion pour remercier ma mère, mon épouse, mes enfants et mes frères et sœurs pour leurs encouragements.

Sommaire

Introduction générale	05
Partie I : Cadre théorique de la recherche.....	12
Chapitre 01 : Le texte de spécialité à dominante explicative à l'université	13
Chapitre 02 : La linguistique textuelle et la production des textes de spécialité	33
Chapitre 03 : La collaboration et la production des textes de spécialité à l'université	57
Chapitre 04 : De la psychologie cognitive à l'écriture collaborative des textes de spécialité	82
Partie II : Cadre méthodologique et expérimental de la recherche.....	108
Chapitre 05 : Cadre méthodologique.....	109
Chapitre 06 : Analyse des résultats du pré-test	131
Chapitre 07 : Analyse des résultats du deuxième jet.....	157
Chapitre 08 : Analyse des résultats du troisième jet.....	184
Chapitre 09 : Interprétation des résultats et discussion générale	209
Conclusion générale.....	235
Références bibliographiques	240
Table des schémas	264
Table des figures.....	266
Table des matières	268

Introduction générale

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en français langue étrangère (désormais FLE). Il a pour objet l'étude des effets de l'écriture collaborative sur la production d'un texte de spécialité à dominante explicative en contexte universitaire algérien et notamment au niveau de la filière des sciences économiques.

Des travaux de recherche effectués par des chercheurs algériens (Sebane, 2008a, 2013 ; Sekrane & Legros, 2012 ; Belhachi, Zidani & Sebane, 2018) ont démontré que les étudiants inscrits dans les branches scientifiques et techniques trouvent des difficultés lors de la production des textes de leur spécialité en langue française. Cette réalité a été confirmée également par les résultats du pré-test que nous avons mené auprès des étudiants inscrits en première année master en sciences économiques (cf. chapitre 06).

Par ailleurs, ces contraintes rédactionnelles concernent trois plans différents : linguistique, référentiel et cognitif. En ce qui concerne le plan linguistique, il s'intéresse à la gestion des connaissances relatives au système de la langue utilisée, le français. Pour le plan référentiel, il concerne l'activation des connaissances liées à la spécialité, au thème traité et au genre du texte à produire "le texte à dominante explicative". Quant au plan cognitif, il se manifeste dans la mobilisation de plusieurs processus cognitifs complexes comme la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

En outre, il est important de signaler que la production écrite, en elle-même, est une activité cognitive complexe. Elle demande la gestion simultanée de connaissances langagières, de connaissances référentielles et divers processus mentaux (Alamargot & Chanquoy, 2002). En effet, le degré de complexité de cette activité s'accroît quand il s'agit des étudiants de master qui ont suivi leur cursus pré-universitaire et leurs trois années de licence principalement en langue arabe et qui sont amenés à partir de leur première année de master à utiliser la langue française comme un outil important d'acquisition et de construction des connaissances du domaine.

À partir de ce constat et en nous basant sur des recherches antérieures effectuées par Sebane (2008b, 2019), il est à noter que pour améliorer la qualité des textes

de spécialité produits par des étudiants de département des sciences économiques à l'université de Mascara, le recours à des outils et à des systèmes d'aides est primordial.

Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur l'écriture collaborative comme étant un moyen et un outil d'aide à l'apprentissage de la production des textes de spécialité. C'est une pratique de classe qui a été étudiée et analysée par plusieurs chercheurs depuis les années 80 (Damon, 1984 ; Panitz, 1999 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Marin & Legros, 2006 ; Geoffre, 2013 ; Ouhaibia, 2016) en se référant aux travaux de Dewey (1899), Piaget (1923) et Vygotski (1926).

Les études menées par ces chercheurs ont débouché sur plusieurs points ; entre autres l'efficacité du travail collaboratif dans la production de textes ; l'importance de la collaboration dans la résolution des problèmes et des tâches complexes ; le travail collaboratif permet également aux membres de groupe, chacun à sa manière, de s'épanouir et de créer une valeur ajoutée à une tâche commune. Or, tous ces points positifs ne sont que des avantages potentiels qui ne sont pas toujours garantis dans tous les contextes d'enseignement / apprentissage (Hu, 2005).

En fait, ce travail de recherche ne se réduit pas à une étude basée sur l'inventaire des erreurs des participants lors de la production de leurs textes. Comme il ne vise pas à étudier la juxtaposition des connaissances linguistiques et référentielles des participants au sein du groupe. Cependant, c'est une approche empirique et qualitative, limitée par un corpus de 24 participants, qui s'intéresse, d'une part, à vérifier la faisabilité de pratiquer et de contrôler l'écriture collaborative dans le contexte universitaire et d'autre part, elle cherche à tester l'efficacité de l'écriture collaborative dans l'amélioration de la production des textes de spécialité réalisés par des petits groupes d'étudiants de première année master en sciences économiques.

Par ailleurs, vu que le travail de chaque groupe débouche sur un produit et un output, "le texte", nous nous contenterons d'analyser ce produit afin de mesurer l'efficacité du groupe au lieu de faire une analyse minutieuse de la contribution de chaque membre de groupe pendant le processus d'écriture. Ainsi, ce sont les mécanismes de l'influence sociale qui déterminent la qualité du produit recherché

"le texte" et qui aident également chaque membre de groupe à se développer (Vygotski, 1980 ; Fischer, 2010). En effet, gérer ces mécanismes signifie la réussite du travail de groupe et de l'écriture collaborative. À cet égard, nous nous focaliserons dans ce travail de recherche à veiller sur le bon fonctionnement de ces mécanismes en fournissant l'accompagnement et les outils d'aides nécessaires.

De plus, notre recherche s'est appuyée sur les travaux effectués dans les domaines de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive et qui traitent les sujets relatifs à : la production de texte (Hayes & Flower, 1980, 1981 ; Hayes, 1996 ; Bereiter & Scardamalia, 1986, 1987) ; la cohésion et la cohérence textuelles (Adam, 1990, 2002 ; Maingueneau, 1991, 1996 ; Charolles, 1978, 1995 ; Alkhatib, 2012) ; l'apport des outils d'aide dans la production textuelle (Legros, Maitre de pembroke & Talbi, 2002 ; Astolfi, Darot, Vogel & Toussaint, 2008) ; le conflit cognitif et le conflit sociocognitif (Piaget, 1964, 1969 ; Vygotski, 1932, 1980 ; Bruner, 1983) ; la collaboration et le fonctionnement des groupes restreints (Landry, 1989, Anzieu & Martin, 2000, Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Oberlé, 2015) ; le brouillon et la planification collaborative (Alcorta, 2001 ; Kadi, 2008 ; Geoffre, 2013) et la révision collaborative (Fabre, 1989, 2002 ; Roussey & Piolat, 2005 ; Heurley, 2006 ; Crinon, Marin & Cautela, 2008).

Donc, l'intérêt de notre recherche émane de la problématique suivante : dans quelles mesures l'écriture collaborative peut éveiller les facultés cognitives de la planification, de la production, de la réécriture et de la révision des étudiants de première année master inscrits au département des sciences économiques lors de la production de leurs textes de spécialité ? Et, à quel point ce genre d'écriture peut améliorer la production de ces textes de spécialité à l'université ?

À partir de cette problématique découlent les questions de recherches suivantes :

Q1 : Comment pouvons-nous faire écrire ces étudiants en petits groupes ?

Q2 : Est-ce que l'emploi seul de l'écriture collaborative permettra d'atteindre les résultats souhaités sans recourir aux outils d'aide nécessaires ?

Q3 : La présence de ces outils changera-t-il les stratégies cognitives de ces étudiants ?

Q4 : Comment rendre l'hétérogénéité des membres de chaque groupe au service de la qualité des textes produits ?

Q5 : À quel stade d'écriture le travail collaboratif interviendra-t-il dans l'amélioration des textes produits : est-ce au niveau de mots, de phrases, d'idées ou de la cohésion et la cohérence de textes ?

À la suite de la problématique et les questions de recherche citées ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

H1 : L'emploi des outils d'aide pousserait les sujets du groupe test vers une utilisation efficace de leurs brouillons et de leurs capacités de révision au niveau des opérations d'ajout, de remplacement, de déplacement et de suppression.

H2 : L'écriture collaborative permettrait aux participants de produire plus d'idées pertinentes par rapport à l'écriture individuelle.

H3 : L'écriture collaborative permettrait aux sujets de mieux contrôler les dysfonctionnements de phrases durant le processus d'écriture.

H4 : Le recours à l'écriture collaborative aurait un impact positif sur la cohésion et sur la cohérence des textes produits.

Notre travail de recherche s'articule autour deux parties : partie théorique et partie expérimentale. La première partie englobe quatre chapitres qui traitent les notions de base, les définitions et la revue de littérature qui nous permettront à structurer notre étude et à nous situer par rapport aux recherches antérieures. La deuxième partie comporte cinq chapitres qui abordent le cadre méthodologique de notre expérimentation, les résultats obtenus, les analyses et les interprétations de ces résultats.

D'abord, le premier chapitre présente la situation de l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie d'une manière générale et en contexte universitaire d'une façon particulière. D'ailleurs, c'est très important de commencer par ce point afin de cerner notre travail de recherche dans un contexte et dans un cadre spécifique. Ensuite, ce chapitre traite également la définition, la structure,

les caractéristiques et la place du texte de spécialité à dominante explicative dans les branches scientifiques et techniques à l'université et notamment dans la filière des sciences économiques. Enfin, les difficultés des étudiants liées à la production de ce genre de textes ont été détaillées à la fin de ce chapitre.

Le deuxième chapitre est réservé à l'évolution de la notion de la linguistique textuelle, sa définition et sa relation avec la production de textes. Ce chapitre explique également la différence entre les deux composantes de base de la linguistique textuelle : la cohésion et la cohérence. Ainsi, il détaille les principaux indicateurs de la cohésion (les connecteurs, les signes de ponctuation, les alinéas et les anaphores) et les marques essentielles de la cohérence de textes (le plan de rédaction, les organisateurs textuels, la progression d'informations et le champ lexical). Comme il démontre aussi les difficultés et les problèmes liés à la cohésion et à la cohérence textuelle auxquels font face les étudiants des branches techniques y compris ceux de département des sciences économique lors de la production de leurs textes de spécialité.

Le troisième chapitre expose la définition de la notion de groupe, sa taille optimale, sa dynamique, sa cohésion et son fonctionnement. Il définit également l'écriture collaborative, ses mécanismes et ses éléments essentiels : le brouillon collaboratif, la révision collaborative, les opérations textuelles de la révision collaborative et les degrés de la révision collaborative.

Le quatrième chapitre se focalise sur l'étude de la succession des opérations mentales relatives à la production individuelle ou collaborative de textes selon un point de vue cognitif. Comme, il explicite aussi les modèles cognitifs et les théories d'apprentissage de la production textuelle en mettant en exergue l'importance des outils d'aide dans la production collaborative des textes de spécialité à l'université.

Le cinquième chapitre décrit le cadre méthodologique de notre expérimentation en rappelant la démarche expérimentale choisie, l'objectif assigné par la tâche, la problématique et les hypothèses de la recherche. Il fait également la description de l'échantillon, des outils d'analyse et d'investigation, des outils d'aide utilisés par les sujets du groupe expérimental, du protocole expérimental et des consignes d'écriture.

Le sixième chapitre présente l'analyse des résultats du pré-test. Ce dernier se subdivise en trois parties interdépendantes : un questionnaire destiné aux participants, une phase de préparation des brouillons et une phase de la production et la révision du premier jet.

Le septième chapitre est consacré à l'analyse des résultats du deuxième jet qui représente la première partie du test de l'écriture collaborative. L'objectif de ce chapitre est de focaliser sur les effets du brouillon d'une manière générale et du brouillon collaboratif d'une façon particulière sur la production des textes de spécialité à l'université à partir de trois modes d'écriture : écriture collaborative avec aide, écriture collaborative sans aide et écriture individuelle sans aide.

Le huitième chapitre est réservé à l'analyse des résultats du troisième jet qui représente la deuxième partie du test de l'écriture collaborative. Ce chapitre vise à étudier le processus de révision d'une manière générale et de la révision collaborative d'une façon particulière à travers les mêmes trois modes d'écriture cités ci-dessus. Il traite, d'une part, les réactions et les stratégies employées par les participants vis-à-vis du processus de révision. D'autre part, il mesure les effets de la grille d'auto-évaluation sur la production et la révision des textes du groupe expérimental.

Le neuvième chapitre est conçu dans le but d'apporter des interprétations aux résultats analysés dans les chapitres 06, 07 et 08. Ces interprétations sont fondées sur la revue de littérature détaillée dans les quatre premiers chapitres de la partie théorique. L'objectif étant de confirmer et/ou de réfuter les hypothèses posées.

À la fin de ce présent travail de recherche, une conclusion générale fera le bilan et la récapitulation des principaux résultats de notre expérimentation. Ainsi, elle répondra à la problématique de départ et elle mettra en place des perspectives et des pistes de réflexion relatives à la production collaborative des textes de spécialité dans le contexte universitaire algérien.

Partie I : Cadre théorique de la recherche

Chapitre 01 : Le texte de spécialité à dominante
explicative à l'université

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de présenter un panorama sur le fonctionnement d'un texte de spécialité à dominante explicative dans le contexte universitaire algérien. Il nous semble nécessaire d'avoir une idée sur la situation de la langue française en Algérie d'une façon générale, et sur la place de cette langue aux universités algériennes et notamment dans les branches scientifiques et techniques.

Puis, nous essayerons de définir les termes suivants : langues de spécialité, texte, texte de spécialité et texte de spécialité à dominante explicative. Notre objectif étant d'éclaircir ces termes en les mettant tous en relation pour pouvoir présenter et expliquer les autres éléments théoriques relatifs aux chapitres suivants.

Ensuite, nous expliquerons les caractéristiques et la structure de ce genre de textes pour en connaître le fonctionnement. Enfin, nous exposerons les difficultés liées à la production de ces textes par des étudiants scripteurs dans le contexte universitaire en nous référant à des recherches effectuées par des chercheurs algériens.

1. Situation du français de spécialité aux universités algériennes

L'Algérie est un pays plurilingue où plusieurs langues cohabitent ensemble à travers son territoire. Ces langues sont employées selon la région et le contexte de communication. En fait, il existe l'arabe classique, le tamazight, le français, l'anglais, des variétés de l'arabe dialectal (dialecte mascarien, dialecte oranais, dialecte algérois...), des variétés de la langue tamazight (targui, chaoui, kabyle...) et des langues étrangères comme l'allemand et l'espagnol ...

Étant donné que l'arabe classique est considéré comme officiel depuis l'indépendance du pays en 1962, il n'est utilisé que dans certaines administrations, telles que la justice, dans l'enseignement scolaire et universitaire et parfois dans les discours politiques et religieux. Une langue qui reste néanmoins absente dans les échanges quotidiens des algériens comme elle ne représente pas leur langue maternelle.

De ce fait, il y a, en Algérie, deux langues maternelles le tamazight et l'arabe dialectal: la première est employée dans quelques régions du pays et la deuxième, qui n'a pas un statut institutionnel, est utilisée par la majorité du peuple. Elles représentent

les premières langues de socialisation et demeurent les langues de tous les jours. En outre, le tamazight n'est devenu officiel qu'après la révision de la constitution le 06 Mars 2016.¹

Quant à la langue française, elle joue plusieurs rôles dans la société algérienne. Tantôt langue officielle au niveau de certaines administrations et dans les textes officiels, tantôt langue seconde par exemple dans les plaques de signalisation routière et la presse, tantôt langue étrangère dans l'enseignement scolaire et universitaire (dans les filières arabisées), tantôt langue d'enseignement à l'université (dans les branches scientifiques et techniques), quelquefois même reniée ou ignorée totalement dans les régions les plus reculées du pays (Sebane, 2011).

Au niveau du plan de l'officialité, elle garde depuis l'indépendance son statut de langue étrangère malgré sa forte présence dans la société. Selon Sebaa (2013, p. 60), ce paradoxe est considéré comme « une situation unique au monde. »

Dans les universités algériennes, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques telles que la médecine, la biologie, les sciences vétérinaires, les sciences économiques et commerciales..., la langue française véhicule des connaissances spécialisées à travers des cours, des travaux dirigés (TD), des travaux pratiques (TP), des exposés, des colloques, des soutenances, des examens et des publications scientifiques... Pourtant, la quasi-totalité des étudiants algériens, de la première année universitaire, ont un niveau de langue "A1" (Sebane 2019) et ils dépassent rarement le niveau "A2" (Kadi, Mabrouh & Miled, 2016) selon la classification du cadre européen commun de référence pour les langues "CECRL". Un profil d'entrée qui ne correspond pas au profil attendu pour une formation universitaire scientifique et technique, car ces étudiants ont suivi leurs études pré-universitaires principalement en arabe classique (Sebane, 2016).

De plus, il existe dans ces disciplines un module de langue française considéré comme étant un module de renforcement linguistique. Il se présente généralement sous forme d'appoint terminologique et dans les meilleurs de cas des cours de technique

¹ Constitution de la République algérienne démocratique et populaire, le : 06-03-2016. Article 04 : « Tamazight est également langue nationale et officielle. »

d'expression écrite. En fait, ce module ne prend pas en considération les besoins spécifiques de formation (Cortier & Kaaboub, 2010).

Donc, les étudiants algériens inscrits dans les branches scientifiques et techniques se trouvent face à un double enseignement : il s'agit d'un enseignement de français présenté sous forme de cours de langue, au-delà de l'enseignement en français qui concerne les cours de spécialité (Boukhannouche, 2016). C'est avec le temps, l'écoute permanente des cours magistraux et la lecture régulière des textes de spécialité que ces étudiants commencent à se familiariser avec les termes de spécialité, en passant d'une année à une autre. Mais, nous avons constaté lors de notre expérimentation que les carences linguistiques demeurent et s'étalent même chez les étudiants de master. Alors, pour comprendre la nature des relations qui se trouvent entre les profils de ces étudiants et le français de spécialité, il nous a semblé utile de commencer par la définition du terme "langues de spécialité".

2. Langues de spécialité

Le développement de la société a engendré plusieurs domaines et disciplines qui ont exigé de chercheurs et de spécialistes d'employer la langue d'une manière spécifique et dans des situations de communication particulières. En 1975, le terme "langues de spécialité" ² est apparu pour mettre en exergue l'importance des usages typiques de la langue entre des professionnelles et des universitaires afin de transmettre des connaissances précises. Conformément à cette vision, le dictionnaire de didactique des langues considère les langues de spécialité comme « une expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier» (Galisson & Coste, 1976, p.511).

Par ailleurs, la définition de ce terme a fait couler beaucoup d'encre. En effet et malgré les efforts déployés par les linguistes et les didacticiens pour l'éclaircir, sa dénomination provoque encore des polémiques. De ce fait, nous tenterons de présenter quelques définitions et d'en retirer les éléments nécessaires et utiles à notre travail

² Langues de spécialité : un terme qui a été emprunté en 1975 au linguiste germaniste B. Müller.

de recherche en nous référant aux travaux de Dubois et *al.* (2001), Lerat (1995), Abry et *al.* (2007), Moirand et Tréguer-Felten (2007) et Delagneau (2008).

Selon Dubois et *al.* (2001, p. 440) : « On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier ». Autrement dit, cette définition considère les langues de spécialité comme étant un sous-système linguistique qui a les mêmes caractéristiques de la langue naturelle³ (le système linguistique) mais il comporte aussi des termes spécifiques, des formes linguistiques distinctives et des significations pointues propres à chaque domaine.

À son tour, Lerat (1995, p.19), d'une part, considère que la dénomination "langue de spécialité" (au singulier) « souffre d'induire une fragmentation et une marginalité qui sont contre-intuitives », car selon lui, il n'existe pas une seule langue de spécialité de référence valable pour tous les domaines, vu que chaque spécialité a ses propres particularités. Comme il considère également que le terme "sous-système" désigne une sous-langue autonome du système linguistique de référence. Cependant, si la langue de spécialité était un véritable système linguistique inédit, elle risquerait d'être mal comprise par les moins ou les non-spécialistes, et ce n'est pas toujours le cas.

D'autre part, Lerat (1995, p.20) propose la dénomination "langues spécialisées" qui signifie « une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées ». C'est à travers laquelle les spécialistes communiquent dans les différentes situations de communication ; c'est l'emploi spécifique de cette langue qui la rend spécialisée. Donc, « ce n'est pas la langue en elle-même qui est spécialisée, mais ses usages. » (Abry et *al.*, 2007, p. 39)

Par ailleurs, Moirand et Tréguer-Felten (2007) démontrent que le degré de spécialisation varie d'un domaine à un autre. Dans la sociologie par exemple, nous trouverons des termes moins spécifiques et compréhensibles dans la plupart des cas

³ Une langue naturelle c'est la langue de base d'un groupe social. C'est la langue de la première socialisation. Elle est le résultat de l'usage, de l'adaptation et du développement quotidien d'un système d'expression parlée ou écrite.

même par les moins spécialistes. Or, dans le domaine médical ou informatique, le degré de spécialisation augmente.

À la lumière de ces définitions, Delagneau (2008) déclare que les langues de spécialité ne doivent pas se réduire :

- à un lexique spécialisé ou à une terminologie ;
- à un référentiel lexical ou grammatical abstrait défini hors contexte. Cela veut dire, une sorte d'inventaire des termes et des expressions spécifiques pour un domaine précis.

Nonobstant les efforts déployés pour cerner la notion de " langues de spécialité " en lui accordant une définition et une dénomination *ad hoc*, ce sujet crée encore des débats entre les spécialistes. De ce fait, nous retiendrons pour le besoin de notre recherche les points suivants :

- Les langues de spécialité ne sont pas des langues distinctes qui ont un système linguistique autonome de la langue naturelle.
- C'est les spécificités des domaines et les usages particuliers de la langue qui rendent cette dernière plus spécialisées.
- Le but majeur des langues de spécialité est de transmettre des connaissances pointues et significatives, propres à un domaine bien déterminé.
- « La première spécificité des langues spécialisées est en effet qu'elles relèvent d'une linguistique de l'écrit » Lerat (1995, p.12). Cela signifie qu'il y a un lien étroit entre les langues de spécialité et la production de textes.

3. Définition d'un texte

Au fil du temps, la définition de la notion de texte est passée par plusieurs étapes : de la grammaire de phrase à la grammaire de texte pour arriver enfin à la linguistique textuelle. Dans les lignes qui suivent, nous nous contenterons de présenter quelques définitions de cette notion en nous basant sur les travaux de Rastier (2001), Greimas et Courtés (1979), Hasni (2016b) et Dubois et *al.* (2001).

Étymologiquement, la notion de texte est issue du mot latin "textus" qui signifie un objet tissé, dérivée du verbe "texere" qui désigne en langue française "tisser". Le texte est le résultat d'un travail de tissage qui consiste à assembler des mots, des phrases et des paragraphes d'une manière spécifique afin d'obtenir un sens stable tout en gardant une connexion et une interrelation entre eux (Shirley, 2009). Dans ce cas, le locuteur est le tisseur d'un ensemble cohérent, communicatif et porteur de sens pour un lecteur potentiel. Ainsi, le texte ne peut pas se réduire à une suite de phrases dépourvues d'une unité textuelle.

De ce fait, le texte est « une suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée » (Rastier, 2001, p.302). Autrement dit, le texte représente une suite linguistique, composée de mots, de phrases et de paragraphes, qui n'a pas besoin d'autres éléments extérieurs pour qu'elle soit comprise. Elle est dotée d'une signification claire qui se développe avec le développement du texte. Sa réalisation se fait soit à l'oral ou à l'écrit, mais ce dernier constitue son support favorisé. En outre, le texte est une production palpable et empirique qui accepte l'analyse, la modification et la reproduction à nouveau. Il est le résultat d'un travail individuel et/ou collaboratif qui est relié à une pratique sociale, par exemple : les textes produits dans le cadre médical, politique ou économique...

Il est à signaler également que la notion de texte est associée à celle de discours. Ce sont deux notions indissociables vu que le texte est traversé par plusieurs discours qui s'attachent à un contexte (situation de communication). Donc, le texte indique le produit, et le discours représente le contenu de ce produit (Greimas & Courtés, 1979). Ajoutons que « les conceptions actuelles les plus répandues considèrent que le concept de texte est l'une des dimensions constitutives de discours et que le concept de discours a pu se développer à partir de celui de texte » (Hasni, 2016b, p. 39).

De plus, Dubois et *al.* (2001, p. 482) définissent la notion de texte comme « un ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. » Dans ce cas, le texte est synonyme de corpus qui est défini dans le dictionnaire de didactique du

français langue étrangère et seconde (Cuq *et al.*, 2003) comme un ensemble fini de données réunies afin de décrire et analyser un phénomène.

Ainsi, le corpus de la présente recherche est constitué d'un ensemble de textes écrits à travers lesquels nous analyserons le phénomène de l'écriture collaborative des textes de spécialité dans le contexte universitaire.

4. Texte de spécialité

Il est important de signaler que « la langue de spécialité comme la langue toute entière au reste, ce sont d'abord les textes parlés et écrits [...] C'est principalement sur la base de ces textes que l'on cherche à saisir le système de la langue de spécialité » (Kocourek, 1991, p. 25). Une réalité que nous ne pouvons pas ignorer puisque le texte est le noyau central de la production et de la transmission des connaissances spécialisées employées dans un contexte professionnel ou universitaire.

De ce fait, le texte de spécialité est un texte produit par un spécialiste ou par un connaisseur d'un domaine déterminé. Il est employé à des fins professionnelles (rapports d'expertise, compte rendu de réunion de travail, lettre commerciale...), scientifiques (articles, livres, compte rendu des TP...) ou didactiques (emploi des textes de spécialité comme support d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère...). Ainsi, « Il véhicule un savoir propre au champ scientifique en question et son élaboration linguistique ne peut que refléter cette spécificité » (Shirley, 1994, p. 61).

Donc, c'est le contenu de texte de spécialité et son élaboration linguistique qui le distinguent des textes non spécialisés. Selon Kocourek (1991), les textes de spécialité partagent certaines caractéristiques que nous répertorions en trois catégories : l'organisation linguistique, la terminologie et le contenu.

En ce qui concerne l'organisation linguistique, les textes de spécialité se distinguent par :

- L'objectivité : les phrases sont dépourvues de toute sorte d'émotions et de métaphores. Elles témoignent de l'absence de la première personne du singulier "je", qui fait référence au sujet énonciateur ou de l'auteur, et la présence de la

première personne du pluriel "nous" ou le pronom personnel indéfini "on" afin de garder le maximum d'objectivité ;

- La présence de la forme impersonnelle : c'est la forme de phrases qui s'oppose à la forme personnelle. Elle ne fonctionne qu'avec un verbe conjugué à la troisième personne de singulier "il". Ce pronom reste neutre et ne représente ni une personne ni autre chose, par exemple : (Il y a...), (Il existe...);
- L'emploi de la forme passive : c'est la forme de phrases qui s'oppose à la forme active où le sujet subit l'action du verbe principal. Par exemple : La leçon est expliquée par l'enseignant ;
- L'utilisation du présent de l'indicatif : dans un texte de spécialité, il y'a une prédominance du présent de l'indicatif qui exprime une vérité générale et/ou une valeur intemporelle. Par exemple : l'eau bout à 100° C ;
- L'emploi des anaphores : les anaphores sont des substituts grammaticaux qui s'emploient pour éviter une répétition lexicale. Par exemple : le contrôle de budget est assuré par des organes internes et externes. Il joue un rôle important dans la protection des fonds publics ;
- Le recours à la pronominalisation et à la nominalisation : la pronominalisation est une forme de manipulation syntaxique qui sert à remplacer un mot ou un groupe de mots par un pronom. Par exemple : Les enseignants de département de français ont publié un ouvrage collectif. → Ils ont publié un ouvrage collectif. Quant à la nominalisation, elle sert à transformer une phrase en un syntagme nominal⁴. Autrement dit, c'est le processus de formation d'un nom à partir d'un verbe ou d'un adjectif afin d'obtenir une phrase nominale à partir d'une phrase verbale. Par exemple : l'administration et le fournisseur négocient le contrat. → négociation du contrat entre l'administration et le fournisseur ;
- La présence des phrases affirmatives d'une longueur moyenne ;
- La fréquence des abréviations : l'abréviation est le raccourcissement d'un mot ou un groupe de mots à travers un caractère ou un groupe de caractère issus de ce mot ou de ce groupe de mots. Par exemple : contrôle financier → C.F ;

⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/nominalisation> (Consulté le: 24/04/2020)

- L'emploi des formes graphiques qui se manifestent dans certains textes de spécialité sous forme des symboles spéciaux (<, +, >, =) et des lettres grecques ou romaines (α , β , γ).

Pour la terminologie, elle constitue l'une des caractéristiques la plus importante qui marque un texte de spécialité. Elle est définie comme « un ensemble de termes appartenant à un domaine spécialisé et aussi comme une étude systématique des termes dans leur relation avec leurs référents » (Horová, 2017, p.88). De plus, elle est considérée comme « l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité » (Cabré, 1998, p. 90). Sachant que le mot terme représente une unité lexicale définie dans des textes de spécialité par des spécialistes (Kocourek, 1991). Ces termes sont monosémiques et universels. Leur enrichissement se fait par des spécialistes à travers les emprunts linguistiques⁵ ou les néologismes⁶. Par ailleurs, il existe également dans un texte de spécialité la synonymie et la polysémie, mais d'une manière allégée par rapport à un autre texte non spécialisé.

Quant au contenu, les textes de spécialité constituent un lieu d'accumulation des savoirs et des savoir-faire d'un domaine particulier. L'élément le plus important dans ces savoirs est le côté sémantique qui sépare les textes spécialisés des non spécialisés. Les textes de spécialité se distinguent donc par la précision et la stabilité de sens où l'information est toujours raisonnée et contrôlée par la logique.

Ainsi, ces textes se caractérisent par un emploi pertinent des idées qui doit respecter la consigne d'écriture et le sujet traité. De plus, la consultation de ces textes « suppose une connaissance préalable, non seulement lexicale, mais encore notionnelle du domaine » (Cusin-Berche, 2003, p. 114).

⁵ Selon Dubois et al. (2001, p.177), « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. »

⁶ La néologie est le processus de formation de nouvelles unités lexicales. Donc, les néologismes sont des nouveaux mots et nouvelles combinaisons ou expressions (Dubois et al., 2001, p.332).

5. Texte de spécialité à dominante explicative

5.1. Problème de classification

Selon Todorov (1978), classer des textes selon des types spécifiques c'est établir un rapprochement entre les différents éléments langagiers qui constituent ces textes en découvrant une régularité qui fonctionne à travers eux. L'idée de cette classification a créé maints débats entre les linguistes et les didacticiens. Les résultats de ces débats nous permettent de distinguer trois positions : la première réfute l'idée des typologies textuelles, la deuxième la défend et la troisième propose les typologies des typologies textuelles.

Dans la première position, nous nous contentons de citer les travaux de Maingueneau (1984, 1998) qui s'attachent à la notion de « genres de discours » et de ceux d'Adam (1999, 2011) qui s'intéressent à « la typologie séquentielle ». Ces deux chercheurs considèrent le texte comme une unité complexe et hétérogène qui ne peut pas accepter des régularités linguistiques stables pour pouvoir dresser une typologie de référence qui concerne le texte dans sa globalité.

Selon eux, un texte est rarement monotypique. Cela veut dire, il est rare de trouver un texte purement argumentatif, explicatif, descriptif ou narratif...sauf s'il s'agit d'un texte très court et cela reste un cas isolé qui ne représente pas l'ensemble existant de textes.

Donc, il est préférable d'opter pour la dénomination un texte à dominante argumentative, explicative, descriptive ou narrative...car, un texte est constitué d'un ensemble de séquences reliées entre elles et qui sont constituées à leur tour de paquets de propositions (les macropropositions), elles-mêmes composées de "n" propositions (Adam, 1993). De ce fait, la visée d'un texte se trace à partir de la séquence la plus récurrente. Un texte à dominante explicative, à titre d'exemple, comporte plus de séquences explicatives que des séquences narratives et dialogales qui sont plus ou moins développées.

En ce qui concerne la deuxième position, Albert (1998) et Rastier (2001) défendent la classification typologique de textes. Ils la considèrent comme un élément important dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit comme l'affirme Albert (1998,

Cité par Hasni, 2016a, p. 25) : « les références aux typologies textuelles sont nombreuses et la plupart des méthodes de FLE s'en inspirent pour établir des programmes et des progressions d'apprentissage de l'écrit ».

De plus, ces chercheurs trouvent la complexité et l'hétérogénéité de textes comme une diversité qui n'empêche pas cette classification typologique. Dans ce sens, Rastier (2001, p. 32) avance que :

« l'hétérogénéité, comprise comme diversité, de l'objet reste le lot de toute science descriptive, et une condition, plutôt qu'un obstacle, à son existence : de l'hétérogénéité des textes, on ne peut conclure à l'impossibilité d'une science des textes, mais au contraire à sa nécessité. »

Dans la troisième position, Schneuwly (1987) et Petitjean (1989) proposent "les typologies des typologies". Selon eux, étant donné qu'il existe plusieurs typologies proposées par des spécialistes, il est important de faire un autre classement typologique qui les organise en plusieurs grandes catégories détaillées comme suit :

- Les typologies énonciatives basées sur les travaux de Benveniste (1970) et de Bronckart et *al.* (1985) qui traitent la relation entre l'énoncé et sa situation d'énonciation.
- Les typologies fonctionnelles appuyées sur les fonctions des discours et issues des recherches de Bühler (1934) et de Jakobson (1960).
- Les typologies situationnelles centrées sur l'analyse des situations de communication et sur les travaux de Bouchard (1991) et Schneuwly (1987);

Ces débats sur les typologies textuelles nous montrent le degré de complexité de placer un texte dans un type ou une catégorie bien précise. À partir de ces trois positions, nous nous situons dans notre travail de recherche sur la première position, car c'est difficile de délimiter un discours ou un texte dans un type spécifique comme le souligne Borel (1981a, p.23) :

« Une des difficultés qu'on rencontre à vouloir isoler un objet d'étude dans le champ des discours pour l'insérer dans une typologie tient à ce qu'un type de discours n'a pas de réalité sémiotique lorsqu'il est isolé de son contexte, de ses rapports avec d'autres discours, des situations qui le déterminent et où il a des effets. [...] On ne borne pas un discours comme on

borne un terrain [...]. C'est un signe de quelque chose, pour quelqu'un, dans un contexte de signes et d'expériences.»

Donc, vu que notre expérimentation est basée sur l'analyse des textes de spécialité qui comprennent plus de séquences explicatives que d'autres, nous favorisons la dénomination "textes à dominante explicative".

5.2. Définition d'un texte de spécialité à dominante explicative

Pour distinguer le discours explicatif du discours informatif, Adam (2011) a démontré que le discours explicatif comportant déjà une base informative vise à expliciter quelque chose à quelqu'un, soit implicitement ou explicitement, en détaillant son origine, son fonctionnement ou ses conséquences. Or, le discours informatif présente des informations objectives dépourvues des explications détaillées.

De ce fait, le texte de spécialité à dominante explicative est un texte qui véhicule des connaissances propres à un domaine spécifique. Il permet de faire comprendre une problématique, un fait ou un phénomène à un lecteur potentiel dont l'objectif est de répondre à une question de type pourquoi ? Ou comment ? En expliquant, à travers des formes linguistiques particulières, le fonctionnement, les causes, les conséquences, les mécanismes ou les transformations du sujet traité (Dufour, 1995).

À partir de cette définition et en nous référant aux travaux de Garcia-Debanco et Rogers (1986), ce genre de textes dépend de trois éléments:

- La situation d'interlocution :
« cette situation décrit une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet : le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects. Cette façon de parler est didactique, et la procédure en jeu est une explicitation» (Borel, 1981b, p.3).
C'est la situation de communication dans laquelle l'émetteur (l'auteur) produit un texte pour expliquer quelque chose à un destinataire (le lecteur potentiel) afin d'en faciliter la compréhension.
- La compréhension du problème qui fait l'objet d'une explication : c'est une condition sine qua non dans l'élaboration d'un texte de spécialité à dominante

explicative. En effet, il faut que les connaissances de l'émetteur soient correctes et suffisantes pour clarifier le sujet traité au destinataire.

- La prise en compte des traits caractéristiques de ce genre de textes : la rédaction d'un texte de spécialité à dominante explicative exige le respect d'une structure, de formes linguistiques (les temps verbaux employés, types d'organiseurs textuels...) et supra linguistiques (la présence de titres et de sous-titres...). Nous détaillerons cette structure et ces caractéristiques ci-dessous.

5.3. Structure d'un texte de spécialité à dominante explicative

Coltier (1986), Cavanagh (2010) et Adam (2011) considèrent que les textes à dominante explicative ont une structure de base identique. Bien que l'idée de l'existence d'un modèle ou d'une structure de référence puisse être controversée, ces chercheurs ont dégagé, à des fins didactiques, une macrostructure composée de trois phases : une phase de questionnement, une phase résolutive et une phase conclusive.

De plus, il n'est pas nécessaire de repérer ces trois phases dans cet ordre dans tous les textes de ce genre: l'auteur peut, soit commencer par le questionnement pour arriver à la solution en suivant un raisonnement progressif, ou bien lancer la solution au début pour enchaîner après par un énoncé qui justifie cette solution. Mais, c'est le premier cas qui est le plus employé dans ce genre de textes.

En ce qui concerne la phase de questionnement, elle correspond à l'introduction du texte qui englobe trois éléments nécessaires : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. L'objectif du premier élément est de mettre en contexte le sujet traité en présentant un fait d'actualité, une considération historique ou sociale ou une statistique⁷. Dans le deuxième élément, il est important de présenter le sujet d'une manière précise en posant implicitement ou explicitement la question qui constitue l'élément déclencheur de l'explication. Enfin, le troisième élément comporte les éléments de réponse du sujet posé, divisés sous forme d'un plan qui sera détaillé dans le développement.

⁷ <https://www.itum.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/Le-texte-explicatif-th%C3%A9orie-sec-3.pdf> (Consulté le : 26-06-2021)

La phase résolutive représente le développement, le corps du texte. Elle englobe les différents aspects répondant à la question posée dans la phase précédente. Ces aspects peuvent être présentés à travers différentes structures :

- Structure causes-conséquences : c'est la structure à travers laquelle l'auteur organise son texte afin d'exprimer des relations causales entre les énoncés constituants de texte. Il existe deux façons pour formuler cette structure :
« Soit on met l'accent sur les raisons et on met en relief la cause. Ex : L'eau bout car elle est chauffée à cent degrés. Soit on met l'accent sur les effets et on met en relief la conséquence. Ex. : L'eau est chauffée à cent degrés donc elle bout. »⁸
- Structure problèmes-solutions : elle est identique à la structure précédemment citée vu qu'il existe une cause ou un problème qui débouchent sur des résultats que ce soit des effets ou des solutions. Dans cette structure, « l'énoncé de la solution requiert qu'il procède à une reprise des arguments utilisés pour établir le problème et rendre explicites les relations de causalité reliant le problème à la solution proposée. » (Gagnon & Ziarko, 2012, p.100).
- Structure comparative : c'est la structure qui se focalise sur les ressemblances et sur les différences des faits, des phénomènes ou des objets.
- Structure énumérative : cette structure permet d'expliquer le processus, le fonctionnement ou les mécanismes du sujet traité en énumérant des étapes, des niveaux, des causes ou des événements.

Dans notre contexte d'étude, nous avons formulé la consigne d'écriture de notre expérimentation de façon à permettre aux étudiants participants de se pencher sur cette dernière structure qui les aide à organiser leurs idées selon un enchaînement logique.

Il est à noter également que toutes ces structures peuvent être présentes dans le même texte sous forme de micro-structures répandues au niveau des paragraphes. Dans ce cas, c'est la structure dominante qui détermine le plan global du texte et sa construction textuelle.

⁸ <https://www.maxicours.com/se/cours/la-relation-cause-consequence/> (Consulté le : 26-06-2021)

Quant à la phase conclusive, elle se présente soit sous forme d'une récapitulation des aspects expliqués dans la phase précédente, soit sous forme d'une ouverture qui oriente le lecteur vers d'autres pistes de réflexion.

5.4. Caractéristiques d'un texte de spécialité à dominante explicative

Outre les caractéristiques générales du texte de spécialité citées en supra, le texte de spécialité à dominante explicative se caractérise également par la présence des procédés explicatifs et des usages particuliers des signes de ponctuation. En ce qui concerne les procédés explicatifs, ils représentent l'ensemble des moyens linguistiques permettant de rendre le sujet traité plus clair et accessible au lecteur. Ce sont des explications complémentaires qui enrichissent le texte et en facilitent sa compréhension.

Selon De Koninck (1999) et Arcand et Bourbeau (1998), il existe plusieurs procédés explicatifs. Mais, nous nous contenterons de citer seulement ceux que nous avons demandés dans la consigne d'écriture et ceux employés par les étudiants participants pendant la production de leurs textes. Ces procédés sont les suivants :

- **Le procédé de définition** : c'est donner la signification d'un terme de spécialité ou d'un mot non ou peu connu par le lecteur. Dans ce procédé, l'auteur répond à la question : qu'est-ce que ? Pour présenter, décrire ou expliquer un fait, un phénomène ou un objet. La définition est généralement précédée par des présentatifs comme : c'est, ce sont, voici...pour indiquer ou annoncer un être ou une chose.
- **Le procédé de reformulation** : il sert à reprendre, réécrire et réexpliquer ce qui a été déjà écrit dans le texte en employant d'autres informations plus précises, des mots plus clairs, des synonymes, ou la simplification des structures syntaxiques. Ce procédé consiste également à exprimer le résumé d'une idée dans le but de la récapituler et de la simplifier autrement avec peu de mots.
- **Le procédé d'exemplification** : il permet à l'auteur de s'appuyer sur quelque chose de concret, que ce soit un raisonnement, un cas, une expérience ou des statistiques, pour faire comprendre le sujet annoncé.

« L'exemple est proche de la comparaison, sauf qu'il peut être plus subtil, plus développé. Ainsi, il peut servir de déclencheur à une explication et attirer l'attention en vue de préparer le destinataire à recevoir une explication plus complexe. Le choix d'un exemple permet de s'adapter au niveau des connaissances ou des intérêts du destinataire » (De Koninck, 1999, p.36).

- **Le procédé d'énumération** : dérivé du verbe énumérer, ce procédé vise à énoncer successivement dans un ordre logique ou chronologique les composantes ou les éléments du sujet traité. Ainsi, un texte à visée explicative comporte l'énumération soit pour expliquer le fonctionnement ou le déroulement d'un processus en donnant des détails pour chaque étape ou chaque partie énumérée, ou bien pour synthétiser une idée sous forme d'une liste ou de grandes lignes.
- **Le procédé de la cause et de la conséquence** : il aide à établir des liens entre les raisons et les effets qui en résultent. Ce procédé est important dans un texte de spécialité à dominante explicative, car il permet de répondre à la question pourquoi ? Les réponses mènent l'auteur à focaliser sur les causes et les éléments qui sont à l'origine du problème en question pour arriver aux conséquences ou aux solutions de ce problème.
- **Le procédé d'illustration** : c'est soutenir le texte par des éléments linguistiques ou graphiques comme des schémas, des images ou des graphes... facilitant sa compréhension. Ce procédé explicatif contribue à transmettre l'idée et le message de l'auteur avec peu de mots. Dans ce sens, Arcand et Bourbeau (1995, p.289) avancent que « dans les nombreux cas où la situation de communication n'exige pas qu'on fournisse une multitude de détails, il vaut mieux choisir le graphique.»
- **Le procédé d'analyse** : il sert à citer les constituants d'un objet. Prenons un exemple de notre corpus : « le budget se décompose en deux sections : les recettes et les dépenses ». Alors, ces dernières sont les constituants de budget.
- **Le procédé de dénomination** : ce procédé permet de nommer un objet, un phénomène, un événement ou un fait. Selon le dictionnaire en ligne de Larousse :

« La dénomination est l'opération inverse de la définition : partant du réel ou d'une suite de signifiés, elle consiste à les traduire en un seul signifiant. »⁹.

Quant aux signes de ponctuation, ils se trouvent dans tout texte. Mais dans un texte de spécialité à dominante explicative, il existe des signes qui sont fréquemment utilisés et qui sont en relation avec les procédés explicatifs cités ci-dessus. Ces signes sont : les deux-points, le point-virgule et le point d'interrogation.

Les deux-points s'emploient afin d'ajouter une énumération, un détail ou une explication. Ils sont associés aux procédés de reformulation, d'analyse, d'exemplification et d'énumération. Pour le point-virgule, il correspond beaucoup plus au procédé d'énumération.

En ce qui concerne le point d'interrogation, il marque une phrase interrogative qui nécessite une réponse et des explications pendant la production du texte. Nous détaillerons tous les signes de ponctuation qui se trouvent dans un texte de spécialité à dominante explicative dans le chapitre suivant (chapitre 2).

6. Difficultés de production des textes de spécialité à dominante explicative

En nous référant à des travaux effectués dans le cadre de la didactique des textes de spécialité à dominante explicative à l'université algérienne, nous constatons que la production de ces textes est une tâche laborieuse pour les étudiants, considérés dans la plupart des cas comme des scripteurs novices. Dans ce sens, Sakrane et Legros (2012, p. 200) avancent que

« Produire un texte explicatif est une activité cognitive encore plus complexe et qui nécessite d'activer des connaissances sur la langue et les textes, et des connaissances sur le monde évoqué dans le texte à produire *ie* des connaissances lexicales généralement très spécialisées et des connaissances référentielles peu familières pour les apprentis scripteurs. C'est pourquoi, la production de texte explicatif est encore plus difficile en FLE ou en L2. »

Autrement dit, la production d'un texte de spécialité à dominante explicative exige du scripteur de posséder des connaissances sur la langue d'une façon générale et sur la structure du texte à produire et sur le thème abordé dans ce texte d'une façon particulière.

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9nomination/23595> (Consulté le: 07/02/2021)

De ce fait, les étudiants algériens ayant, en premier lieu, des difficultés d'ordre linguistique n'arrivent pas à activer efficacement les connaissances liées au système de la langue utilisée, comme ils se trouvent bloqués ou gênés lors de la production de ce genre de textes (Sebane, 2008a ; Boudechiche, 2008). En deuxième lieu, Vigner (2001, p. 81) confirme qu'« On ne saurait écrire, [...], sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine ». Cela veut dire, l'insuffisance des connaissances lexicales et référentielles du rédacteur entrave le bon fonctionnement de la production des textes de spécialité à dominante explicative.

Il est à noter également que la production de ce genre de textes demande que les étudiants scripteurs disposent de certaines connaissances relatives à la conduite explicative. Cette dernière est composée de deux éléments importants : la compréhension du problème à expliquer et le choix de la structure explicative qui répond à ce problème. Bien que ces étudiants aient parfois des connaissances lexicales et référentielles suffisantes, ils trouvent des difficultés rédactionnelles surtout dans la phase de planification à cause des connaissances insuffisantes de la conduite explicative (Garcia-Debanc & Roger, 1986).

De plus, « Les acquisitions linguistiques ne sont pas seules garantes d'une production écrite réussie. D'autres compétences d'ordre psychocognitif, socioculturel... etc. interviennent dans le processus d'écriture pour déterminer cette réussite » (Souame, 2011, p.144). Donc, vu que les textes de spécialité à dominante explicative ne se basent pas sur la compétence socioculturelle, nous nous focaliserons donc sur l'importance de l'aspect cognitif dans la production de ces textes. Cet aspect s'attache à la mobilisation de divers processus mentaux complexes.

Selon Kerbache (2008), la non-maitrise de ces processus mentaux, non enseignés à l'université, provoque aux étudiants des difficultés qui « empêchent une utilisation efficace du français dans des activités langagières de construction de connaissances » (Cité par Rekrak, 2016, p. 42). Autrement dit, ces processus mentaux jouent un rôle important dans la qualité et dans la longueur de ces textes. Nous traiterons en détail ces processus mentaux dans le chapitre 04.

Conclusion

L'analyse des textes d'une manière générale et des textes de spécialité d'une façon particulière a pour but de comprendre la construction de ces textes par rapport à un contexte spécifique, de produire correctement ces textes et de les évaluer en se référant aux principes linguistiques du fonctionnement textuel et aux normes qui régissent ces principes (Lundquist, 1990). Cette analyse est gérée par la linguistique textuelle qui consiste à étudier des textes écrits et à analyser des discours inhérents à ces textes. De ce fait, nous consacrerons le chapitre suivant à l'explication de la notion de la linguistique textuelle et de ses deux éléments de base: la cohésion et la cohérence.

Chapitre 02 : La linguistique textuelle et la production des textes de spécialité

Introduction

Dans ce chapitre, nous apporterons des précisions sur la notion de "linguistique textuelle" : son évolution, sa relation avec la production et l'analyse de textes, sa définition et ses deux composantes de base : la cohésion et la cohérence. Par la suite, nous présenterons des définitions et la différence entre ces deux composantes. Après, nous expliquerons les principaux indicateurs ou les marques les plus fréquentes dans la mesure et l'évaluation de la cohésion et la cohérence textuelles. Enfin, nous montrerons les difficultés liées à ces dernières lors de la production des textes de spécialité à l'université.

1. Linguistique textuelle

La linguistique textuelle est une branche des sciences du langage. Selon le congrès mondial de Linguistique Française tenu à Paris en 2008, elle est considérée comme un sous-domaine de l'analyse du discours. Elle s'intéresse à l'étude des textes et leurs composants. Ses racines remontent aux années 50 où le terme de "linguistique textuelle" a été employé pour la première fois par Coseriu (1955). Quelques années plus tard, ce terme a été développé et enrichi par plusieurs linguistes à travers la praxématique¹⁰, la stylistique¹¹, l'analyse des textes littéraires, l'analyse contextuelle¹² de textes et l'analyse structurale (Grzmil-Tylutki, 2016).

À partir des années 90, la linguistique textuelle a dépassé les limites de l'analyse structurale qui envisage le texte comme étant des structures décomposables. Autrement dit, elle a dépassé la logique de la segmentation et de l'étude des phrases isolées de leur contexte et de leurs relations avec les autres phrases. D'ailleurs, elle est passée de la grammaire de la phrase à la grammaire de texte.

Selon Conte (1991, p. 11), la linguistique textuelle s'est développée sur trois axes principaux :

¹⁰ La praxématique : une théorie linguistique centrée sur l'analyse de la production du sens en langage. Elle se focalise sur l'analyse de corpus écrits et oraux authentiques pris dans leur contexte de production. (Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Prax%C3%A9matique> consulté le : 03/03/2020)

¹¹ La stylistique s'intéresse à l'étude des spécificités de la production de textes et au style d'écriture des auteurs.

¹² L'analyse contextuelle sert à étudier les différents éléments constitutifs de texte en les mettant en relation avec leur environnement et leur contexte constitutif.

« En premier lieu, on a continué à s'interroger sur la légitimité d'une linguistique du texte et sur la spécificité de son objet. En second lieu, on a vu se développer les recherches sur la typologie des textes, et corrélativement, sur les critères permettant de différencier les divers types de textes. Enfin, les recherches sur les conditions de la textualité, sur la cohésion et la cohérence des textes, se sont intensifiées. »

Dans ce sens, Maingueneau (1996, p.82) estime que « la linguistique textuelle est une discipline qui prend pour objet la textualité, c'est-à-dire les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases. » Donc, pour comprendre le fonctionnement de la linguistique textuelle, il est important d'étudier ses deux composantes : la cohésion et la cohérence textuelles.

2. Cohésion et cohérence textuelles

À la lumière des travaux effectués en linguistique textuelle par Rastier (1989) et Adam (1990), le texte ne se produit pas seulement à travers une juxtaposition aléatoire de mots, de phrases et de propositions. C'est un produit cohésif et cohérent. Ces deux termes de "cohésion" et de "cohérence" ont fait couler beaucoup d'encre entre les linguistes.

Selon Carlotti (2011), la cohésion concerne le niveau interphrastique ou interpropositionnel du texte, la microstructure. Autrement dit, elle s'intéresse aux relations syntaxiques et sémantiques qui se forment entre les phrases et les propositions. Ce terme a engendré plusieurs débats terminologiques qui tournent autour de la même idée, la structure locale du texte. Pour ne pas entrer dans les détails, nous citons juste quelques exemples de ces débats : micro-organisation (Fayol, 1985), macro-syntaxe (Berrendonner & Reichler-Béguelin, 1989), connexions interphrastiques (Maingueneau, 1991), connexion micro-syntaxique (Charolles, 1995), cohérence locale (Van Dijk, 1996)...

En ce qui concerne la cohérence, elle dépasse le niveau interphrastique pour aborder un autre niveau supérieur qui contribue à la formation du texte, la macrostructure. Cette dernière vise à étudier les relations qui se tissent entre les idées, les paragraphes et les grandes parties de texte. Donc, la cohérence s'intéresse au sens global du texte et à sa réception par un destinataire. Elle « n'est pas seulement une caractéristique intratextuelle ; c'est plutôt le résultat des processus cognitifs mis en

œuvre par les interlocuteurs » (De Beaugrande&Dressler, 1981, cité par Alvarez, 1992, p.11). Autrement dit, la cohérence est le résultat d'un travail qui associe le scripteur comme étant le constructeur du sens de texte et le lecteur en tant qu'interpréteur de ce sens. En effet, il faut que ces deux interlocuteurs partagent la même connaissance du monde évoqué dans le texte, mais le fonctionnement de la cohérence reste toujours sous la responsabilité du scripteur.

En somme, la cohésion et la cohérence sont deux éléments textuels indissociables et complémentaires qui assurent la production et la compréhension de textes. La cohésion résulte de la linéarité du texte. Elle s'attache à sa qualité linguistique et à l'enchaînement des phrases et des propositions. Cependant, la cohérence s'appuie sur la cohésion et sur la qualité du discours. Elle concerne des structures linguistiques non linéaires qui sont en relation avec le contexte et le contenu de texte (Maingueneau, 1996).

De plus, « Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. À l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle » (Charolles, 1978, p.8). Alors, la construction, la mesure et l'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelles se font, généralement, à travers des indicateurs et des marques linguistiques que nous expliquerons ci-dessous.

2.1. Marques de la cohésion textuelle

Comme nous venons de le signaler, la cohésion concerne l'aspect linguistique du texte. Elle fonctionne au niveau phrastique et interphrastique à travers certaines marques telles que les connecteurs, les anaphores et la ponctuation. Le rôle de ces marques est de maintenir la structure textuelle. Comme elles permettent également de fournir au scripteur et au lecteur les moyens nécessaires pour établir et repérer certains rapports permettant d'assurer la connexion entre les différentes phrases constituantes du texte. Par ailleurs, ces marques sont nombreuses et ont été étudiées par plusieurs chercheurs. Cependant, nous nous contenterons de présenter dans les lignes qui suivent seulement les marques de cohésion citées par Favart (2005) et Favart et Chanquoy

(2007) qui ont des effets directs sur la structuration de texte. Ces marques sont les connecteurs, la ponctuation, les alinéas et les anaphores.

2.1.1. Connecteurs

Le terme "connecteur" a engendré beaucoup de débats terminologiques entre les linguistes. Il a été employé tantôt comme "connecteur" et tantôt comme "marque" ou "marqueur". Pour certains, il est considéré comme un connecteur : sémantique (Van & Dijk, 1977), argumentatif (Ducrot et *al.*, 1980) ou discursif (Blakemore, 1987). Pour d'autres, il est estimé comme un marqueur de structuration (Auchlin, 1981), de connexion (Luscher, 1994) ou de particules énonciatives (Fernandez, 1994).

Donc, l'origine de ces débats terminologiques émane du fait que ces chercheurs ont essayé d'attacher au terme "connecteur" une fonction particulière qui le caractérise. Alors, pour ne pas citer d'autres dénominations et afin d'éviter d'entrer dans les détails de ces débats, nous soulignons que les deux termes "connecteur" et "marqueur" désignent un outil linguistique à travers lequel le scripteur organise son texte, pour qu'il soit intelligible, en établissant des liens logiques et des relations sémantiques entre les phrases et les propositions. Dans ce sens, Riegel, Pellat et Rioul (1994, pp. 616-617) estiment que :

« les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation. »

À partir de cette définition, nous constatons que les connecteurs ont deux fonctions essentielles dans le texte : une fonction de liage et une fonction sémantique. En ce qui concerne la première fonction, elle correspond au niveau de la micro-organisation textuelle (Vergas, 1999). Cela signifie que les connecteurs assurent la liaison et la connexion entre des phrases et des propositions à travers des liens logiques (l'addition, la comparaison, l'opposition...) qui, d'un côté, aident le scripteur à organiser ses propos et d'un autre côté, ils fournissent au lecteur les moyens nécessaires pour comprendre ces propos.

La deuxième fonction concerne le niveau sémantique de texte où ces connecteurs « servent à indiquer explicitement des rapports entre les contenus des deux phrases, rapports qui peuvent être de types : temporel (puis, alors...), spatial (plus loin, dehors...), argumentatif (toutefois, par contre...), etc. » (Vergas, 1999, p.54). Autrement dit, ces connecteurs sont porteurs de sens et ils ont pour fonction d'assembler les contenus des propositions et des phrases pour les mettre dans un seul rapport sémantique qui les joint selon un lien de type spatial, temporel ou argumentatif...

En outre, les connecteurs ont subi plusieurs classifications qui ont été réalisées par maintes spécialistes afin de les répertorier dans des catégories sémantiques différentes. Cependant, il n'existe pas une classification type qui classe de manière exacte et précise un connecteur dans une catégorie possible, car un même connecteur peut avoir plusieurs fonctions sémantiques ce qui reflète son caractère polyvalent. Par exemple : le connecteur « aussi » peut établir un lien additif et un lien consécutif. De ce fait, nous nous contenterons d'une seule classification, celle de Lundquist (1980, pp. 50-51) qui donne une vue d'ensemble sur ces connecteurs. Cette chercheuse a réparti ces connecteurs selon les liens qu'ils expriment:

- « 1. ADDITIF: et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire ;
2. ENUMERATIF: d'abord - ensuite - enfin, finalement, premièrement - deuxièmement... ;
3. TRANSITIF: d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre ;
4. EXPLICATIF: car, c'est que, c'est-à-dire, en d'autres termes, à savoir ;
5. ILLUSTRATIF: par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir ;
6. COMPARATIF: ainsi, aussi, plus... , moins..., plutôt, ou mieux ;
7. ADVERSATIF: or, mais, en revanche, au contraire, par contre, d'un coté - d'un autre coté ;
8. CONCESSIONNEL: toutefois, néanmoins, cependant ;
9. CAUSATIF / CONSECUTIF / CONCLUSIF : c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, en conséquence, alors ;
10. RESUMATIF: bref, en somme, enfin ;

11. TEMPOREL: d'abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors ;

12. METATEXTUEL: voir p. , cf. p. , comme il a été signalé plus haut. »

En constatant cette classification ou d'autres catégorisations effectuées par d'autres chercheurs, nous notons qu'il existe deux catégories générales (Riegel, Pellat & Rioul, 1994) : la première englobe des connecteurs qui ordonnent la réalité référentielle. Autrement dit, des connecteurs qui organisent des discours sur les axes de l'espace et du temps, par exemple : devant/derrière, au-dessus/en-dessous... ou bien, hier/aujourd'hui/ demain. Cette catégorie concerne beaucoup plus les textes à dominante descriptive ou narrative.

La deuxième catégorie concerne des connecteurs qui marquent les articulations du raisonnement, c'est-à-dire, des connecteurs qui tissent des liens logiques entre des phrases et des propositions. Citons à titre d'exemple : des conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car), des conjonctions de subordination (lorsque, puisque, bien que, tandis que...) ou des connecteurs argumentatifs qui visent : l'opposition (mais, cependant...), la reformulation (autrement dit, c'est-à-dire...), l'approximation (presque, d'une certaine manière...), le but (afin de, pour...) ou l'alternance (ou...ou, soit...soit, tantôt ...tantôt...).

De plus, il se trouve que les connecteurs de cette deuxième catégorie fonctionnent également comme des organisateurs textuels qui assurent la structuration hiérarchisée entre des séquences et des paragraphes de texte. Par exemple : d'abord, ensuite, enfin / premièrement, deuxièmement, finalement. Selon Chartrand et *al.* (1999), ces organisateurs textuels sont plus considérés comme des marques de cohérence que des marques de cohésion textuelle. De ce fait, nous les analyserons à part dans une partie de ce chapitre qui aborde les marques de cohérence textuelle.

Dans la partie expérimentale de ce présent travail de recherche, nous ne prendrons en considération que la deuxième catégorie des connecteurs qui marquent les articulations du raisonnement. D'un côté, elle se trouve beaucoup plus dans des textes à dominante explicative que dans d'autres textes. D'un autre côté, les connecteurs de cette catégorie forment des liens forts entre des phrases et des propositions, par rapport à la première catégorie, qui ordonnent la réalité référentielle.

En effet, un emploi pertinent de ces connecteurs désigne un emploi qui répond aux deux fonctions citées en supra. Autrement dit, c'est un emploi qui place le connecteur avec les liens logiques qu'il assure.

2.1.2. Signes de ponctuation

Pour les signes de ponctuation, ils représentent « un système de signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit en apportant des indications prosodiques, marquant des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques» (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p.140). À partir de cette définition, nous retenons que les signes de ponctuation constituent un système de signes graphiques visuels (. , ; : ! ? ...) qui s'ajoutent au texte, soit pour marquer des pauses et garder le rythme de la lecture, ou bien pour structurer les discours articulés dans le texte en renforçant leur signification. Donc, ces signes de ponctuation ont trois fonctions: prosodique, syntaxique et sémantique.

2.1.2.1. Fonction prosodique

La lecture d'un texte dépend en premier lieu de cette fonction, car en langue française, il n'y a pas de lecture directe d'un texte sans passer par des pauses et des arrêts qui marquent des phrases et des propositions. Alors, les signes de ponctuation ont pour fonction d'assurer le rythme de la lecture en poussant le lecteur à respecter les pauses et l'intonation de la voix.

En ce qui concerne les pauses, les signes de ponctuation se distinguent entre eux par la force de rupture qu'ils signalent. Il existe une ponctuation forte, qui permet de marquer une pause importante, assurée par les signes suivants : le point, le point d'exclamation et le point d'interrogation (. ! ?). Comme il y a une ponctuation moyenne ou faible, qui permet d'enregistrer une pause d'une durée moyenne ou courte, exprimée par le point-virgule ou la virgule (Brindejone et *al.*, 2005).

Quant à l'intonation, elle concerne la variation de hauteur de la voix du locuteur selon l'état d'esprit ou les sentiments communiqués à travers le texte. Elle est parfois montante ou descendante. Elle s'exprime dans le texte par un point d'interrogation qui correspond à une intonation interrogative ou par un point d'exclamation qui indique une intonation exclamative.

2.1.2.2. Fonction syntaxique

Selon Cajole (2014), les signes de ponctuation ont aussi pour fonction de garantir la division syntaxique des divers éléments de texte, comme ils marquent les différents degrés de subordination entre eux. Ces signes assurent cette fonction sur trois niveaux : les mots, l'intra-phrastique et l'inter-phrastique. Au niveau de mots, il y a des signes qui expriment la séparation syntaxique telle que l'apostrophe (') et le trait d'union (-), par exemple : c'est-à-dire, arc-en-ciel, s'il, parce qu'elle, etc.

Au niveau intra-phrastique, il existe également des signes, tels que la virgule (,), le point-virgule (;), les deux points (:) et les guillemets (« »), qui assurent la séparation syntaxique entre les mots, les groupes de mots ou les propositions constituantes de la phrase. Nous citons à titre d'exemple certaines fonctions syntaxiques parmi plusieurs d'autres assurées par ces signes de ponctuation¹³ :

- La virgule s'emploie dans une énumération citée dans une phrase pour séparer des mots, des groupes de mots ou des propositions, parfois juxtaposés, qui ont la même nature grammaticale. Par exemple : il est calme, sérieux, persévérant et studieux. / Elle monte, elle descend, elle n'arrête pas de bouger !
- Le point-virgule sert à mettre en parallèle deux propositions. Par exemple : Mohammed aime le football ; son frère préfère le handball.
- Les deux points présentent une citation ou une explication sous forme d'une relation causale. Par exemple : Paul Valéry a dit : « L'art est fait de beaux détails. » / Je n'ai nullement aimé ce film : il était tellement mauvais.
- Les guillemets s'emploient pour désigner un discours direct. Par exemple : Il se tourna vers moi et me demanda : « avez-vous préparé la leçon? »

Au niveau inter-phrastique, il y a des signes qui expriment la séparation syntaxique entre les phrases, comme le point (.), le point d'interrogation (?) et le point d'exclamation (!). Citons à titre d'exemple : Cet enseignant a expliqué parfaitement la leçon. Il a réussi à attirer l'attention de tous les étudiants de la classe.

¹³ <http://www.la-ponctuation.com/> (consulté le: 17/04/2020)

2.1.2.3. Fonction sémantique

Un texte non ou mal ponctué crée beaucoup d'ambiguïté pendant la lecture, car les signes de ponctuation contribuent à la construction du sens du texte. Ils peuvent déterminer la modalité ou les types de phrases (déclarative, impérative, interrogative et exclamative) qui changent partiellement, voire totalement, la composition sémantique des énoncés constituants de texte. Par exemple, il y a une différence dans la construction sémantique des phrases suivantes : Il fait beau aujourd'hui. / Il fait beau aujourd'hui ? / Il fait beau aujourd'hui !

Ces signes permettent également de faire le découpage sémantique de la phrase. L'absence de ces signes pousse le lecteur à développer plusieurs interprétations de la même phrase. Citons les phrases suivantes :

- « **a)** Nous allons manger les enfants. // **b)** Nous allons manger, les enfants.
a) « les enfants » est le COD¹⁴ du verbe manger. Ce sont donc les enfants, qui vont être dévorés.
b) « les enfants » représentent ici le destinataire de la phrase, qui est construite au discours direct. Le locuteur appelle les enfants pour qu'ils viennent manger. »¹⁵

Alors, un emploi pertinent des signes de ponctuation signifie un emploi contrôlé qui respecte les règles grammaticales et les trois fonctions citées ci-dessus.

2.1.3. Alinéas

Contrairement à l'oral, la production écrite se caractérise par certaines formes textuelles qui servent à organiser le texte, contribuer à sa cohésion et faciliter davantage sa compréhension. Parmi ces formes, nous citons : les titres, les sous-titres, les puces, les tirets, les paragraphes, les signes de ponctuation et les alinéas. Selon Garcia-Debanc (2010), la cohésion textuelle est assurée soit par des marques linguistiques comme des connecteurs et des anaphores, soit par des marques ponctuationnelles, que nous avons citées ci-dessus, ou encore par des marques typodispositionnelles comme les alinéas. Donc, ces derniers sont des marques importantes dans le texte qui méritent d'être étudiées tout comme les deux autres marques : linguistiques et ponctuationnelles.

¹⁴ COD : complément objet direct

¹⁵ <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/orthographe-fiche-4-la-ponctuation.pdf> (consulté le: 19/04/2020)

En nous référant au dictionnaire en ligne "Trésor de la langue française", nous pouvons dire que dans un texte manuscrit ou imprimé l'alinéa désigne « une séparation marquée par un blanc laissé au commencement d'un paragraphe, dont la première ligne est ainsi en retrait par rapport aux autres ». ¹⁶Ajoutons que l'espace de texte qui se trouve entre deux alinéas représente un paragraphe.

En outre, l'étude des alinéas se fait sur deux niveaux : horizontal et vertical. Dans le premier niveau linéaire ou horizontal, l'alinéa se classe parmi les signes de ponctuation et notamment comme "une macro-ponctuation" (Adam, 2019) qui a « pour fonction principale de relier ou de séparer les constituants textuels, et ainsi d'organiser entre elles les unités de sens » (Favart & Chanquoy, 2007, p. 52). Autrement dit, l'alinéa permet au scripteur de faire un lien ou un découpage des différents paragraphes ou segments textuels qui facilitent la lecture et la compréhension de texte pour le lecteur. Cela veut dire, la présence de l'alinéa avertit le lecteur du début d'un paragraphe qui comporte des informations qui sont soit en continuum ou en rupture avec d'autres mentionnées dans le paragraphe précédent. Dans ce sens, l'alinéa possède une force de séparation supérieure aux autres signes de ponctuation comme : le point, le point-virgule et la virgule, car il dépasse le cadre de séparation intra et inter-phrastique.

Quant au deuxième niveau non linéaire ou vertical, il concerne la structuration hiérarchique des paragraphes dans le texte où l'alinéa joue le rôle d'un indicateur de cette structuration. Alors, l'alinéa fonctionne comme un système d'indication lors d'une lecture de repérage qui permet au lecteur de trouver facilement le paragraphe souhaité. Par ailleurs, la présence des alinéas dans le système de segmentation de texte en paragraphe fonctionne également comme instrument de programmation de la lecture (Bessonnat, 1988). Autrement dit, dans une progression d'informations à thème constant ou éclaté, que nous verrons ultérieurement dans ce chapitre, l'alinéa indique le commencement du paragraphe et aussi la reprise du développement du thème traité dans le texte. Donc, en se servant des alinéas, le lecteur repère facilement la reprise thématique employée dans le texte et notamment la reprise à thème éclaté.

¹⁶ <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/alinea> (consulté le: 01/05/2020)

Nous ne nous focaliserons dans notre recherche que sur le premier niveau horizontal puisqu'il correspond au développement des relations de la cohésion textuelle, tandis que le deuxième niveau convient beaucoup plus à la construction de la cohérence textuelle.

2.1.4. Anaphores

Les définitions de l'anaphore varient selon deux domaines : la rhétorique et la linguistique. En ce qui concerne la rhétorique, l'"Anaphore" est un terme d'origine grec « *anaphorá* » qui signifie : porter à nouveau. Ce terme, employé comme figure de style, a pris sa source dans la communication des orateurs et des écrivains grecs. Puis, il s'est développé avec l'essor de la littérature et notamment la poésie. En effet, cette figure de style, qui désigne la répétition régulière d'un mot ou d'un groupe de mots dans les phrases, les paragraphes ou les vers qui se suivent, a été largement utilisée par les poètes pour produire un effet d'insistance et de sonorité. Au fil du temps, l'emploi de l'anaphore s'est étalé pour toucher également le domaine politique où les politiciens l'utilisent jusqu'aujourd'hui.¹⁷

En linguistique, le domaine qui nous intéresse dans le présent travail de recherche, l'anaphore est un procédé de reprise en grammaire qui s'emploie tant à l'écrit qu'à l'oral. Elle a pour fonction de rappeler et remplacer un mot (ou un groupe de mots), qui s'appelle antécédent (ou référent) "A", par autre mot (ou groupe de mots) de même nature ou d'une nature grammaticale différente, qui s'appelle un mot (ou élément) anaphorique "B". Sachant que le mot anaphorique n'appartenant pas forcément à la même phrase de l'antécédent. Par exemple : le contrôle externe sert à vérifier les procédures comptables après l'exécution de budget. Il s'exerce par des organes externes de l'entreprise comme la cour des comptes et l'inspection générale des finances. Dans cet exemple, l'antécédent est "le contrôle externe", tandis que le mot anaphorique est le pronom personnel "il".

¹⁷ <https://www.lalanguefrancaise.com/linguistique/anaphore-figure-de-style> (consulté le: 05/06/2021)

Selon Milner (1982, p. 18),

« Il y a relation d'anaphore entre deux entités A et B quand l'interprétation de B dépend crucialement de l'existence de A, au point qu'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend – entièrement ou partiellement – A. »

Donc, la construction de ce procédé se base essentiellement sur une relation de dépendance interprétative entre deux unités linguistiques: l'antécédent et le mot anaphorique. L'antécédent constitue la source anaphorique (ou la source sémantique) sans laquelle le mot anaphorique perd son sens, tandis que ce dernier représente le reflet de l'antécédent qui peut prendre plusieurs formes que nous citerons ci-dessous.

Par ailleurs, les anaphores fonctionnent comme signaux de continuité et de cohésion textuelle qui permettent au récepteur d'identifier la reprise d'informations (l'antécédent) entre les phrases (Conte, 1991). Par conséquent, l'emploi des anaphores contribue à :

- Éviter la répétition pendant la production écrite. Par exemple : Les étudiants trouvent des difficultés à accéder aux visioconférences. Ils préfèrent les cours en présentiel. Dans cet exemple, l'antécédent "Les étudiants" a été remplacé par le mot anaphorique "Ils" pour éviter la répétition.
- Développer l'antécédent en y apportant une description ou des détails supplémentaires. Prenons l'exemple suivant : Cette année, les étudiants ont été obligés d'utiliser Moodle. Cette plateforme d'apprentissage en ligne d'origine australienne représente un moyen favorable pour l'enseignement des cours à distance. Dans cet exemple, le groupe de mots anaphorique "Cette plateforme d'apprentissage en ligne d'origine australienne" a développé l'antécédent "Moodle".
- Condenser le contenu sémantique de l'antécédent. Autrement dit, c'est l'opération inverse de la précédente (développer l'antécédent). Citons l'exemple suivant : « Il faudrait prêter des ordinateurs portables aux étudiants en situation de précarité. Mais, une telle mesure coûterait cher aux établissements.¹⁸ » Dans cet exemple, le groupe de mots anaphorique "une telle mesure" a condensé

¹⁸ <https://communfrancais.com/2021/04/14/anaphores-francais/> (consulté le : 06/06/2021)

l'antécédent "prêter des ordinateurs portables aux étudiants en situation de précarité".

Il est à signaler également qu'il existe plusieurs formes d'anaphores. Mais, nous nous contenterons de présenter dans les lignes qui suivent seulement les formes qui ont été employées par les participants à notre expérimentation. Notre objectif n'est pas de faire une liste exhaustive de tous les types d'anaphores existants. De ce fait, en nous basant sur la classification de De Weck (1991), nous classons ces anaphores dans deux grandes catégories : anaphores nominales et anaphores pronominales.

2.1.4.1. Anaphores nominales

Dans cette catégorie la reprise de l'antécédent se fait par un nom ou un groupe nominal selon deux manières différentes : fidèle ou infidèle.

L'anaphore fidèle : selon Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 48), elle représente une « reprise lexico-sémantique de l'antécédent avec simple changement de déterminant. » Autrement dit, dans cette forme le mot anaphorique est identique à l'antécédent sur le plan lexico-sémantique. Mais, c'est le déterminant du mot anaphorique qui change. Par exemple : le contrôle consiste à préserver les fonds publics. Ce contrôle est une condition *sine qua non* dans le bon fonctionnement de toutes les administrations publiques.

L'anaphore infidèle : elle sert à faire seulement une reprise sémantique de l'antécédent. Alors, le mot anaphorique est lexicalement différent de l'antécédent, parfois avec un changement de déterminant. Par exemple : le contrôle consiste à préserver les fonds publics. Cette procédure est une condition *sine qua non* dans le bon fonctionnement de toutes les administrations publiques.

2.1.4.2. Anaphores pronominales

Dans l'anaphore pronominale, la reprise de l'antécédent s'effectue par un pronom personnel de troisième personne (il, elle, ils, elles), par un pronom possessif (le mien, le tien, le sien...), par un pronom réfléchi (me, te, se...), par un pronom démonstratif (cela, celui-ci, celui-là...), par un pronom indéfini (aucun, autre, certain...) ou par un pronom numéral (trois, troisième...) (Perret, 1994). Cette reprise se fait soit d'une façon totale ou partielle :

Anaphore totale : dans cette anaphore, le mot anaphorique représente la totalité de l'antécédent. Par exemple : le contrôle consiste à préserver les fonds publics. Il est une condition *sine qua non* dans le bon fonctionnement de toutes les administrations publiques.

Anaphore partielle : elle est assurée généralement par des pronoms indéfinis qui représentent une partie seulement de l'antécédent. Prenons l'exemple suivant cité par Ogutu (2020, p.161) : « Les étudiants ont été accompagnés, les uns par leurs parents, les autres par leurs amis, à la journée portes ouvertes. »

En somme, toutes ces marques de cohésion textuelle détaillées ci-dessus aident le chercheur à effectuer une analyse linguistique du discours. Cependant,

« l'occurrence d'un connecteur et/ou d'une anaphore et/ou d'une quelconque autre marque de cohésion n'est en effet ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour que par exemple une suite de deux énoncés paraisse former une séquence cohérente intelligible en tant que tout. » (Charolles, 1995, p. 131)

Autrement dit, l'absence de ces marques dans une séquence ne signifie pas qu'elle n'est pas cohésive ou cohérente dans sa globalité, car il se peut repérer dans cette séquence des liens explicites qui tissent l'ensemble des phrases et des propositions. De ce fait, ces marques indiquent au lecteur le degré de consistance de la structure interne du texte ce qui ne signifie pas forcément le degré de sa consistance globale. Alors, « La cohésion textuelle n'est que l'un des éléments contribuant à l'interprétation de la cohérence. » (Shirley, 1994, p. 63)

2.2. Marques de la cohérence textuelle

À titre de rappel, la cohérence textuelle concerne le niveau global du texte, la macrostructure. Selon Charolles (1995), il est difficile de traiter à la fois cette macrostructure en tant que tout, que ce soit en production du texte par le scripteur ou dans sa réception par le lecteur. Autrement dit, le scripteur ne peut pas écrire un texte en un seul bloc. En revanche, il le subdivise en plusieurs parties en établissant des liens entre elles à travers certaines marques linguistiques. Il en est de même pour le lecteur qui établit également des liens d'inférence entre les différents éléments constituants du texte grâce à ces marques linguistiques. C'est pourquoi les scripteurs

comme les lecteurs recourent à ces marques qui organisent et structurent le texte pour avoir un tout cohérent.

Par ailleurs, il existe plusieurs marques de cohérence textuelle qui ont été classées par des chercheurs dans maintes classifications. Cependant, nous ne nous focaliserons dans le présent travail de recherche que sur la classification d'Alkhatib (2012) qui répertorie ces marques de la manière suivante : plan de rédaction, organisateurs textuels, progression d'informations et le champ lexical. Nous avons opté pour cette classification parce qu'elle regroupe la plupart des marques de cohérence textuelle déjà citées par d'autres chercheurs.

2.2.1. Plan de rédaction

Selon Rondelli (2010), le plan de rédaction représente le premier axe d'analyse des jugements de la cohérence textuelle. Il concerne le jugement de la dimension structurelle. D'ailleurs, un texte structuré est un texte qui suit une logique, car il n'y a pas de plan modèle valable pour tous les textes. Toute combinaison textuelle est acceptable à condition qu'elle soit cohérente et assure une progression thématique et sémantique. Dans un texte de spécialité à dominante explicative, il ne faut pas que cette progression débouche seulement sur un catalogue basé sur une énumération de grandes lignes (Alkhatib, 2012). Donc, l'organisation de ce genre de textes selon le plan : introduction (partie introductive), développement (partie explicative) et conclusion (partie conclusive), avec toutes les variations possibles que nous avons expliquées au préalable dans le premier chapitre, contribue à rendre ce texte plus cohérent et accessible au lecteur. Toutefois, le plan de rédaction n'est qu'une condition parmi d'autres qui concourt à cette cohérence textuelle.

2.2.2. Organismateurs textuels

Les organisateurs textuels représentent une partie ou une branche des connecteurs. Ils sont des mots, des groupes de mots ou des phrases qui servent à assurer des liens de progression, de l'ordre ou de transition entre les différentes idées et les grandes parties du texte. Ces organisateurs contribuent, d'une part, à maintenir l'unité textuelle et sa cohérence. D'autre part, ils aident le lecteur à repérer facilement

le plan de rédaction et l'évolution de la pensée (Chartrand, Aubin, Blain & Simard, 1999).

Il est à noter également qu'un connecteur peut jouer deux rôles. Le rôle d'un marqueur de relation entre les phrases et celui d'un organisateur textuel entre les idées. Un connecteur passe du premier rôle vers le deuxième quand sa fonction dépasse les liens intra et inter-phrastiques pour assurer d'autres liens entre les grandes parties du texte. Étant donné que les organisateurs textuels assurent l'ordre et la transition entre les idées et les paragraphes, ils se retrouvent donc souvent en tête de ces paragraphes.

En outre, nombreux sont les organisateurs textuels dont dispose la langue et multiples sont les classifications réalisées à cet effet. Cependant, nous essayerons de faire une classification de ces organisateurs, qui correspond à notre corpus, en nous basant sur les travaux de recherche effectués par Adam (1990), Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999) et Chama et Kadi (2017). Nous résumons cette classification dans le tableau ci-dessous :

Tableau N° 01 : Classification des organisateurs textuels

Nature des organisateurs textuels	Exemples
Organisateurs temporels	Au début, D'abord, Pendant, Ensuite, Puis, Enfin...
Organisateurs de l'addition	D'ailleurs, De plus, En outre, Aussi...
Organisateurs énumératifs	D'abord, Pour commencer, Premièrement, Deuxièmement, D'une part, D'autre part, Puis, Ensuite, Enfin, Pour terminer, Finalement...
Organisateurs d'explication ou de justification	Autrement dit, C'est-à-dire, En d'autres termes, C'est pourquoi, De ce fait, Car, Puisque, Parce que...
Organisateurs d'opposition	Cependant, Toutefois, Bien que, Néanmoins...
Organisateurs de conclusion	En résumé, En somme, Pour conclure, Enfin...

Source : Tableau élaboré par nos soins.

2.2.3. Progression d'informations

La progression d'informations ou la progression thématique représente un autre paramètre ou un autre indicateur de la cohérence textuelle. Elle concerne les relations qui se tissent entre les macro-structures qui contribuent à la formation du contenu global de texte. Selon Charolles (1978), la production d'un texte cohérent demande la réalisation d'un certain équilibre entre la continuité thématique et la progression sémantique (ou rhématique). Autrement dit, il est impératif que les phrases constituantes de texte tournent autour du même sujet (thème), mais en même temps développent ce sujet en y apportant de nouvelles informations (rhème).

Alors, pour comprendre ce paramètre de la cohérence textuelle, il est important de savoir que chaque phrase comporte deux parties : le thème et le rhème (le propos). Le thème désigne le point de départ de l'énoncé "ce dont on parle", généralement représenté par le groupe nominal, et le rhème indique la fin de cet énoncé qui apporte de nouvelles informations qui font avancer la progression de texte "ce que l'on dit du thème", souvent représenté par le groupe verbal (Combettes, 1983). Donc, pour que le scripteur produise un texte cohérent, il faut qu'il réalise un équilibre entre la récurrence des thèmes et le développement des rhèmes selon trois schémas : progression à thème constant, progression à thème linéaire et progression à thème dérivé ou éclaté.

2.2.3.1. Progression à thème constant

Dans ce type de progression, le thème reste le même en passant d'un énoncé à un autre ou d'une phrase à une autre, mais ce sont les rhèmes qui changent pour développer ce thème. D'ailleurs, la récurrence du thème se fait soit par la répétition de ce thème ou par sa substitution par d'autres formes nominales ou pronominales de différentes natures grammaticales : nom, groupe nominal, pronoms personnels, pronom démonstratif... Le schéma suivant illustre cette explication :

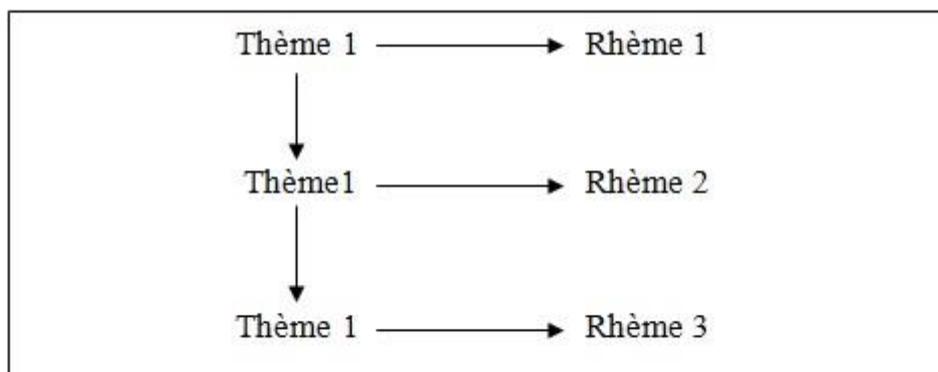


Schéma N° 01 : Progression à thème constant

Source : Shirley (1999, p. 126)

Prenons l'exemple suivant : L'ordonnateur et le comptable s'occupent du contrôle interne de budget. Ils vérifient l'exécution des différentes opérations financières. De plus, ces deux agents veillent sur l'application des règles et des lois en vigueur. Dans cet exemple la répartition thèmes / rhèmes est la suivante :

Thème 1 → L'ordonnateur et le comptable/ Ils/ ces deux agents.

Rhème 1 → s'occupent du contrôle interne de budget.

Rhème 2 → vérifient l'exécution des différentes opérations financières.

Rhème 3 → veillent sur l'application des règles et des lois en vigueur.

2.2.3.2. Progression à thème linéaire

Il existe une progression à thème linéaire dans un texte quand le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante et ainsi de suite en passant d'une phrase à une autre ou d'un énoncé à un autre. Il est à noter également qu'il n'est pas obligatoire que ce thème soit le calque du rhème de la phrase précédente. Cependant, Il se peut que ce rhème soit substitué par d'autres formes nominales ou pronominales qui le désignent. Pour mieux comprendre, nous présentons le schéma suivant :

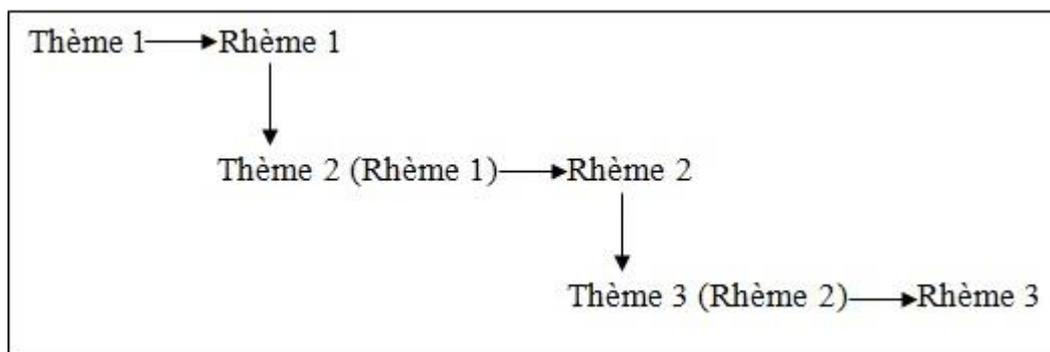


Schéma N° 02 : Progression à thème linéaire

Source : Shirley (1999, p. 126)

Prenons cet exemple: Le contrôle financier est l'ensemble des procédures comptables et financières. Ces procédures sont assurées par le contrôleur financier, la cour des comptes et l'inspection générale des finances. Ceux-ci contrôlent le bon fonctionnement du budget des administrations et des entreprises. Dans cet exemple la répartition thèmes / rhèmes est la suivante :

Thème 1 → Le contrôle financier.

Rhème 1 → L'ensemble des procédures comptables et financières.

Thème 2 (Rhème 1) → Ces procédures (ce groupe pronominal renvoie au rhème 1).

Rhème 2 → le contrôleur financier, la cour des comptes et l'inspection générale des finances.

Thème 3 → Ceux-ci (Ce pronom démonstratif renvoi au rhème 2).

Rhème 3 → contrôlent le bon fonctionnement du budget des administrations et des entreprises.

2.2.3.3. Progression à thème éclaté

La progression à thème éclaté se base sur un thème principal qui s'appelle "hyper-thème" et qui se manifeste implicitement ou explicitement soit au début de texte ou bien au début d'un paragraphe qui s'articule autour de ce type de progression. Cet hyper-thème se subdivise en plusieurs thèmes secondaires qui se développent indépendamment à travers des rhèmes différents. Le schéma suivant illustre cette explication :

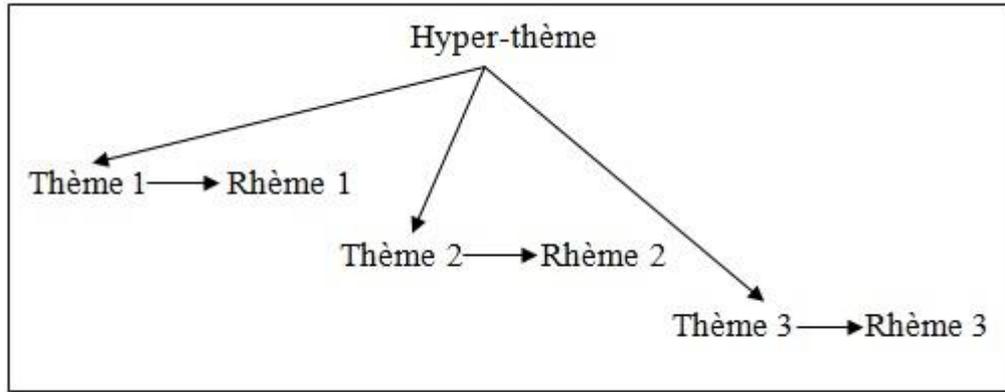


Schéma N° 03 : Progression à thème éclaté

Source : Shirley (1999, p. 127)

Prenons l'exemple suivant : Le contrôle de budget se fait en deux phases :

Un contrôle interne assuré par l'ordonnateur et le comptable et un contrôle externe effectué par le contrôleur financier, la cour des comptes et l'inspection générale des finances. Dans cet exemple la répartition thèmes / rhèmes est la suivante :

Hyper-thème → Le contrôle de budget.

Thème 1 → un contrôle interne.

Rhème 1 → assuré par l'ordonnateur et le comptable.

Thème 2 → un contrôle externe.

Rhème 2 → effectué par le contrôleur financier, la cour des comptes et l'inspection générale des finances.

Dans ces trois schémas, un emploi de la continuité thématique est pertinent quand les thèmes s'enchaînent correctement, tandis qu'un emploi de la progression sémantique est pertinent lorsque les rhèmes développent convenablement ces thèmes.

2.2.4. Champ lexical

Selon Alkhatib (2012, p. 58), un champ lexical désigne « le réseau du vocabulaire qui tisse le texte. Ce vocabulaire doit correspondre au type d'écrit et au sujet traité ». Cela signifie que le champ lexical est lié à deux éléments : le type d'écrit et le sujet traité. En ce qui concerne le premier élément, nous signalons que ce réseau de vocabulaire traite la même réalité, mais selon des angles distincts et diffère

d'un type d'écrit à un autre. Par exemple, un texte littéraire comprend des termes spécifiques et distincts d'un autre texte scientifique ou économique. Donc, le champ lexical dépend du type d'écrit qui s'attache à son tour à un domaine particulier (par exemple : la littérature, la biologie, la comptabilité...).

Quant au deuxième élément, il sert à donner plus de précision au premier. Autrement dit, c'est le sujet traité qui détermine le type de texte à produire et spécifie également les champs lexicaux à employer dans ce texte. Dans le cadre de la didactique, c'est la consigne d'écriture qui délimite le sujet traité.

Alors, « l'utilisation impropre du vocabulaire peut nuire à la cohérence du texte et par conséquent à sa compréhension » (Alkhatib, 2012, p. 58) parce que ce réseau de vocabulaire s'alimente par des unités lexicales (dans le cadre de notre recherche, ces unités sont des termes de spécialité) qui s'étalent tout au long du texte. En effet, un emploi non pertinent de ces unités lexicales¹⁹ crée un dysfonctionnement dans ce réseau qui peut nuire à la cohérence du texte et à sa compréhension et vice versa.

En somme, les marques de la cohésion et de la cohérence textuelles expliquées ci-dessus jouent le rôle de facilitateurs d'interprétation textuelle (Adam, 2002). Ils permettent au scripteur d'organiser le sens local et global de texte, comme ils aident également le lecteur à interpréter correctement ce sens. De plus, ils représentent pour le linguiste ou l'évaluateur un outil de l'évaluation textuelle.

3. Difficultés liées à la cohésion et à la cohérence des textes de spécialité à l'université

La rédaction d'un texte de spécialité cohérent et cohésif en langue française par des étudiants universitaires algériens inscrits en licence ou en master constitue une tâche difficile. Une affirmation confirmée par des travaux de recherche effectués par des chercheurs algériens entre autres Hocine (2016)²⁰, Kridech (2018)²¹

¹⁹ Un emploi non pertinent des unités lexicales signifie un emploi qui ne respecte pas le sujet traité et le type de texte à produire.

²⁰ L'expérimentation de Hocine (2016) a été menée avec des étudiants Kabyles inscrits en licence dans les différentes branches scientifiques et techniques.

²¹ L'expérimentation de Kridech (2018) a été effectuée dans l'université de Mostaganem, département de langue et littérature françaises, avec des étudiants de troisième année licence.

et Ghimouze (2020)²², et aussi par les résultats de notre expérimentation (pré-test et test) que nous avons menée avec des étudiants inscrits en première année master en sciences économiques (Boukourou & Sebane, 2021a). Les résultats de ces recherches ont débouché sur le fait que la plupart des textes de ces étudiants sont dépourvus de la cohésion et de la cohérence textuelle ce qui les rend incompréhensibles pour le lecteur.

De ce fait, en nous basant sur ces recherches, nous tenterons de citer ci-après les difficultés les plus récurrentes, attachées à la cohésion et à la cohérence textuelles, auxquelles sont confrontés ces étudiants et qui entravent de surcroît la compréhension et la production des textes de spécialité de qualité. Ces difficultés concernent des ruptures et d'incohérences qui touchent le niveau phraséologique, informatif et énonciatif de texte.

Outre les fautes d'orthographe, le niveau phraséologique englobe d'autres problèmes liés à la construction de phrases et les différentes relations qui se forment entre elles. Prenons à titre d'exemple :

- Répétition abusive d'un même groupe nominal, au niveau d'une succession de phrases, qui aurait dû être remplacé par une substitution lexicale ou grammaticale (des mots anaphoriques).
- Emploi des expressions anaphoriques dont l'antécédent est soit éloigné par rapport au mot anaphorique ou bien absent ce qui crée une certaine ambiguïté pour le lecteur.
- Absence ou emploi inapproprié d'un connecteur ou des signes de ponctuation.
- Emploi des phrases agrammaticales ou asémantiques²³.

En ce qui concerne le niveau informatif, il comprend des problèmes de relations entre les idées constituantes de texte :

²²Ghimouze (2020) a effectué son expérimentation sur des mémoires de fin d'études de master au sein de l'université de Jijel, département de langue et littérature françaises.

²³ Selon Dubois et al. (2001), l'agrammaticalité et l'asémantisme des phrases sont parmi les indicateurs qui signalent l'absence de la cohésion textuelle. L'agrammaticalité se voit dans une phrase lors du non-respect des règles de la grammaire dont le sens reste soit flou ou ambigu pour le lecteur selon la nature de la règle non respectée. Quant à l'asémantisme, elle se distingue quand les phrases deviennent inaccessibles pour le lecteur à cause de la malformation syntaxique, la contradiction ou le manque d'informations (Boukourou & Sebane, 2021a).

- « Problèmes de hiérarchisation des informations : le scripteur insère une information dans une structure syntaxique (juxtaposée, coordonnée ou subordonnée) qui ne lui donne pas la saillance appropriée (information principale ou information secondaire) » (Hocine, 2016, p. 46).
- Emploi inadapté de la progression d'informations que ce soit au niveau de la continuité thématique ou bien au niveau de la progression sémantique.
- Redondances ou contradictions des idées.

Quant au niveau énonciatif, il concerne les problèmes, liés au plan et aux marques d'énonciation, qui interrompent le déroulement du flux discursif de texte :

- Non-correspondance des temps verbaux employés dans le texte (présent, imparfait, passé simple...) avec le type de texte et le plan d'énonciation choisi par l'étudiant.
- Emploi inapproprié des marques d'énonciation : utilisation du "je" dans un texte à dominante explicative qui exige plus d'objectivité, ou l'emploi de "il" dans un texte à dominante argumentative qui demande l'avis de l'étudiant, ou bien l'utilisation du pronom indéfini « on » qui peut inclure ou exclure l'étudiant scripteur par rapport à son texte.

Conclusion

Après avoir abordé les difficultés relatives à la production d'un texte de spécialité à dominante explicative à l'université que ce soit au niveau de la conduite explicative examinée dans le chapitre 01 ou bien au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelles traitées dans le chapitre 02, nous aborderons dans le chapitre suivant l'outil d'aide qui pourrait pallier à ces difficultés, l'écriture collaborative.

Chapitre 03 : La collaboration et la production
des textes de spécialité à l'université

Introduction

Le présent chapitre traite le processus de l'écriture collaborative comme étant outil d'aide à la rédaction des textes de spécialité à l'université. Mais avant d'analyser la notion de l'écriture collaborative, nous expliquerons d'abord la signification d'un groupe, son fonctionnement, sa taille, sa dynamique et sa cohésion. Ensuite, nous établirons la différence entre le travail coopératif et collaboratif. Enfin, nous présenterons la définition de l'écriture collaborative et ses éléments fondamentaux: la planification et le brouillon collaboratif, la révision collaborative, les opérations textuelles de la révision collaborative et les degrés de la révision collaborative.

1. Le groupe et son fonctionnement

Le groupe est le point de départ de tout travail dont l'objectif est l'étude de la collaboration et son fonctionnement. Selon Raynal et Rieunier (1997, p.159), ce concept désigne un « ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement ». Travailler en groupe, c'est donc la réunion, l'organisation et l'unification des efforts d'un certain nombre d'individus autour d'une tâche complexe afin d'en discuter un but commun bien déterminé au départ. Cet objectif doit être clair, accordé et valorisé par tous les membres de groupe ; sinon il deviendrait individuel.

D'un point de vue pédagogique, Meirieu (2000, p.25), définit le groupe comme un ensemble de « relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître. » Autrement dit, contrairement à l'idée traditionnelle qui illustre l'enseignement comme une relation unidirectionnelle (enseignant → apprenants) articulée sur une représentation théorique et abstraite du réel (généralement un cours magistral) et soutenue par l'autorité de l'enseignant, le travail en groupe encourage l'interaction au sein de la classe que ce soit entre l'enseignant et ses apprenants ou bien entre les apprenants eux-mêmes. Cette interaction engendre des rétroactions correctives ou des feedbacks ²⁴

²⁴ Rétroaction (Feedback en anglais) : dans n'importe quelle communication il y a un émetteur et un récepteur. La rétroaction désigne l'action par laquelle le récepteur fait le retour d'information à l'émetteur du message. Elle se peut être des questionnements, des critiques, des rebondissements, une confirmation ou un rejet des informations du message de l'émetteur.

qui améliorent le rendement et l'efficacité du groupe de travail (Terras, 2016). Ainsi, le travail en groupe s'articule autour des situations concrètes rattachées au réel et au vécu des apprenants, dans lesquelles l'enseignant se met en retrait et n'intervient qu'en tant que guide ou animateur.

De ce fait, la réunion des apprenants et l'accumulation de leurs compétences individuelles autour d'une tâche commune constituent un regroupement plutôt qu'un groupe, car « c'est l'interaction entre les membres et les relations qui se tissent entre eux qui distinguent le groupe du regroupement » (Dampousse, 1996, p. 24). D'une autre manière, dans le regroupement, l'organisation d'interaction est absente. En effet, le but des membres est de répondre à leurs intérêts communs sans pour autant qu'ils soient tous actifs.

En revanche, le groupe est « une entité collective, complexe et dynamique dont l'activité est régie par des principes de fonctionnement » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 96). Cela signifie que le fonctionnement de groupe est géré et contrôlé par ses membres (sous la supervision de l'enseignant) qui s'influencent réciproquement et qui s'impliquent dans la réalisation de la tâche commune.

Notons que le bon fonctionnement de groupe dépend de la préparation préalable de l'enseignant qui doit s'assurer d'abord que les règles de fonctionnement sont respectées par tous les membres, car elles permettent à ces membres de s'engager dans l'accomplissement de la tâche commune. Il doit, ensuite, fournir à chacun les moyens nécessaires à l'exécution de cette tâche. Enfin, en plus du rappel du but à atteindre, l'enseignant attire l'attention des membres que la création de groupe vise principalement l'acquisition de nouvelles connaissances et l'épanouissement de chaque membre (Meirieu, 1999).

Par ailleurs, il existe plusieurs types de groupes qui se distinguent entre eux selon leurs tailles, les relations que se tissent leurs membres et le but qui les rassemble. Mais, le principe de tous ces groupes reste le même : créer une synergie entre les compétences individuelles et l'activité collective afin d'obtenir le résultat souhaité. Généralement, ces types se classent en deux grandes catégories (Anzieu

& Martin, 2000 ; Mathey & Mérillou, 2009) : des groupes secondaires (ou organisations) et des groupes primaires (ou restreints).

La première catégorie concerne les groupes de moyenne et de grande taille dont les relations entre les membres sont faibles et indirectes, tandis que la deuxième catégorie englobe les groupes de petite taille dont les relations entre les membres sont directes et intenses. Étant donné que notre expérimentation a été effectuée avec des groupes dont le nombre de membres est réduit, nous nous focaliserons dans ce chapitre sur la deuxième catégorie, "les groupes restreints" que nous allons expliquer ci-dessous.

2. Groupes restreints

Le terme "restreint" désigne le nombre réduit de personnes qui forme un groupe. Il a été employé comme synonyme du mot "petit" par Dubost (1955), Anzieu et Martin (1968 ; 2000), Mathey et Mérillou (2009). Alors, vu que le mot "restreint" a une signification plus vaste puisqu'il peut toucher plusieurs variables hormis la taille de groupe, il est important de signaler que dans ce travail de recherche nous emploierons le terme "groupe restreint" pour désigner seulement les groupes primaires de petite taille.

Donc, la taille de groupe joue un rôle primordial dans son fonctionnement : plus sa taille augmente, plus il aura des difficultés interactionnelles entre ses membres et vice-versa. Une raison pour laquelle le recours aux groupes restreints est préférable même pour les moyens ou les grands groupes qui subdivisent le nombre total des membres en petits sous-groupes pour avoir plus de contrôle et d'efficacité.

De plus, tous les spécialistes en sociologie s'entendent sur le seuil maximum d'un groupe restreint à douze membres, mais ils ne se sont pas mis d'accord sur le nombre minimum. Les recherches de Knowles et Knowles (1959) et de Legendre (1993) indiquent que deux individus seulement peuvent constituer un groupe restreint. Cependant, Timbal-Duclaux (1989) et Boisvert et *al.*, (2000) estiment que le groupe restreint se compose de trois membres. Selon Aubry et Arnaud (1975) et Landry

(2007), cinq est le nombre optimal pour commencer un travail avec un groupe restreint.

Or, pour Anzieu et Martin (2000), Peeters (2005) et De Visscher (2013), la création d'un groupe restreint nécessite au moins trois membres (A, B, C) pour que le nombre de relations possibles tête à tête soit égal au nombre des membres (AB, AC, BC).

Mais, toujours selon ces mêmes auteurs, ce genre de groupes ne fonctionne mieux qu'à partir de quatre membres (A, B, C, D) dont le nombre de relations possibles tête à tête dépasse le nombre des membres (AB, AC, BC, AD, BD, CD). De ce fait, il nous a semblé judicieux de répartir les participants de notre expérimentation en groupes de quatre afin d'assurer plus d'interaction et de dynamique.

Ajoutons que ces relations sont soit des échanges réguliers entre les membres sous forme de tête à tête, des discussions entre des pairs (AB vs CD, AC vs BD, AD vs BC), des trios ou des quatuors...ou bien des échanges irréguliers quand par exemple un membre adresse la parole à deux ou trois autres membres, voire plus, selon le nombre maximum de groupe.

Outre sa petite taille, le groupe restreint se caractérise aussi par la présence intense des échanges interindividuels directs ; par une organisation interne stable et contrôlée ; par la différenciation évidente des rôles ; par l'interdépendance entre les membres ; par la conscience élevée du but commun ; par des relations affectives solides ; par la capacité à créer un ensemble de règles implicites et explicites dirigeant les démarches et le fonctionnement de ce groupe ; l'aisance de l'émergence ou de la sélection d'un leadership ou d'un animateur ; la souplesse de la prise de décisions par rapport à d'autres groupes secondaires ; une dynamique permanente entre les membres (un élément important que nous expliquerons ci-dessous).

Néanmoins, compte tenu de la complexité des relations humaines, il n'est pas obligatoire que toutes ces caractéristiques se trouvent à la fois dans tous les groupes restreints, car chaque groupe et ses particularités (Landry, 1989 ; Anzieu & Martin, 2000).

3. Dynamique des groupes restreints

D'une façon générale, le groupe « est un champ social dynamique » (Leclerc, 1999, p.30) constitué d'un ensemble d'individus qui interagissent et s'influencent constamment. Mais, Knowles et Knowles (1959), Anzieu et Martin (1968), Cartwright et Zander (1968) et De Visscher (1991), ont constaté que les groupes restreints sont plus actifs et dynamiques que les groupes secondaires, et qu'il existe une relation entre la dynamique de ces groupes, leurs relations interindividuelles et la réalisation de la tâche commune. Ces constats ont poussé plusieurs sociologues et psychologues à effectuer des recherches approfondies qui concernent uniquement la dynamique des groupes restreints (Lewin, 1944 ; Krech & Crutchfield, 1952 ; Faucheux, 1957, De Visscher, 2010, Oberlé, 2015).

Alors, le terme "dynamique" a été emprunté au domaine des sciences exactes et notamment à la physique. Il s'oppose au terme "statique" et désigne les liens d'interdépendance et les changements qui se déroulent au sein d'un système (Oberlé, 2015). Autrement dit, ce terme indique le phénomène qui étudie le rapport entre les interactions des substances et leurs forces qui font fonctionner un système.

Donc, l'étude d'un objet ne se limite pas seulement à examiner et à analyser ses substances et ses caractéristiques. Mais, il est indispensable de prendre en considération la façon dont ces substances s'organisent et s'influencent selon la situation ou l'environnement où elles sont immergées.

En psychologie sociale, le terme "dynamique" est apparu en 1944 sous le nom " group dynamics " par Lewin (1944)²⁵ qui étudiait le groupe dans son état dynamique pour pouvoir comprendre son fonctionnement et son efficacité. Autrement dit, ce n'est pas l'homogénéité et la similarité des profils des membres de groupe qui est la plus importante, mais plutôt leur interdépendance dynamique (Faucheux, 1957). Ceci explique l'échec d'un groupe homogène en l'absence du savoir travaillé en groupe.

²⁵ Kurt Lewin (1890-1947) est l'un des trois pères fondateurs du concept de la dynamique de groupe à côté de : Elton Mayo (1880-1949) et Jacob Moreno (1889-1974).

Selon Krech et Crutchfield (1952), « La dynamique [...] désigne [...] l'ensemble des changements adaptatifs qui se produisent dans la structure de l'ensemble du groupe à la suite des changements d'une "partie quelconque" de ce groupe » (Cité par De Visscher, 2010, p.694). Donc, chaque membre de groupe détient une force intellectuelle et des ressources cognitives à travers lesquelles il peut influencer et agir sur les décisions des autres membres.

De ce fait, il est clair que le concept de "dynamique de groupe" ne s'intéresse pas qu'au groupe en tant que bloc, mais il prend en charge les méthodes et les techniques qui ont pour but d'étudier l'influence des potentiels individuels sur l'ensemble de groupe. Ainsi, les études effectuées dans le cadre de la dynamique de groupe permettent de :

« mieux élucider l'émergence de tels rôles, mais également les phénomènes de blocage et de découragement ou au contraire les sentiments d'euphorie et de toute-puissance, les difficultés à se centrer sur le problème à traiter, les expressions de rejet ou d'agressivité ou au contraire de sympathie ou alors d'attachement, l'émergence de sous-groupes ou de couples au sein d'un groupe... »²⁶

Il est important de signaler également que cette dynamique perd complètement son sens et sa force en l'absence de l'organisation entre les membres de groupe, car selon Amado et Guittet (2012, p. 81),

« les individus interagissent dans un système d'équilibre. Chaque groupe possède son champ dynamique avec ses canaux de communication, ses frontières, ses barrières, ses portiers. Une information nouvelle ne sera acceptée que dans la mesure où elle s'intègre dans l'équilibre du champ psychologique du groupe.»

Autrement dit, la dynamique de groupe doit être contrôlée par des règles de fonctionnement que nous avons mentionnées en supra car, selon Lewin (1944), la "bonne forme" de groupe contribue à créer "un bon climat" qui participe à son tour à la création d'une certaine cohésion groupale génératrice de ce système d'équilibre. Dans le point suivant, nous expliciterons plus en détail le rôle de cette cohésion de groupe dans le maintien et la gestion de la dynamique des groupes restreints.

²⁶ http://www.forces-humaines.com/dynamique_de_groupe.php (consulté le: 07/04/2021)

4. Cohésion des groupes restreints

Dans les groupes restreints, la dynamique, la cohésion et la productivité sont trois éléments qui s'influencent dans une corrélation positive (Mullen & Copper, 1994). Autrement dit, un groupe dynamique et cohésif est un groupe plus productif et vice versa puisqu'il est actif et organisé au même temps ce qui lui permet de gérer les compétences individuelles de ses membres. Sachant que « la productivité s'observe par l'efficacité et la facilité qu'a le groupe de s'entendre sur une cible commune, d'élaborer un plan de travail, de l'implanter, de le réviser en cours de route et de mener à bien son activité ». (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 83).

Après avoir expliqué les deux éléments importants relatifs aux groupes restreints: dynamique et productivité, nous présenterons ci-dessous la signification de la cohésion de groupe et ses indicateurs.

Selon Peter Senge (1991), « la cohésion est la condition sine qua non pour que l'autonomie accordée à chacun ne se transforme pas en chaos » (Cité par Devillard, 2003, p.19). De ce fait, le bon fonctionnement et la productivité de groupe dépendent de son organisation et de sa gestion collective. Donc, la cohésion permet d'assurer une coordination entre l'énergie, les efforts et l'intelligence de chacun afin de créer au sein de groupe, une intelligence collective et une vision partagée du but commun.

Pour Saint-Arnaud (1989), la cohésion est un indicateur de maturité de groupe. En effet, dans un groupe cohésif, les membres sont considérés comme de bons collaborateurs, car ils développent au fil du temps le sentiment de solidarité et d'appartenance à leur groupe de travail. D'ailleurs, plus ce sentiment se développe et se renforce, plus la cohésion accroît sa force.

Dans ce sens, Oberlé (2015) a rattaché la cohésion à l'idée de l'attractivité et du pouvoir attractif. Autrement dit, plus ce pouvoir attractif est grand, plus le groupe devient plus cohésif. Selon lui, cette attractivité touche plusieurs éléments de groupe : l'attrait du but commun; l'attrait de l'activité collective ; l'attrait de l'engagement collectif ; l'attrait à l'appartenance au groupe et l'attrait aux personnes de groupe. Mais, la mesure de degré de la cohésion de groupe à travers ce pouvoir attractif est

une tâche difficile, car l'attraction est relative à la nature instable des individus, à leurs sentiments et aux relations qui les unissent dans le même groupe. De plus, elle reste quelque chose d'abstrait, bien que ses traces soient concrètes dans les comportements des individus.

Quant à Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p.117), la cohésion « s'observe et se mesure à travers la présence et l'absence d'un ensemble de comportements dans le groupe ». Ces comportements jouent ainsi le rôle d'indicateurs qui permettent à l'observateur ou à l'évaluateur de mesurer le degré de la cohésion de groupe. Ils ont été résumés par ces mêmes chercheurs comme suit :

- Partager de nouvelles informations.
- Poser des questions pour mieux comprendre ou pour signaler un problème.
- Donner des explications.
- Fournir des exemples.
- Faire des commentaires positifs sur les contributions des paires.
- S'exprimer avec humour au bon moment.

Dans la partie expérimentale de ce travail de recherche, nous avons opté pour l'explication d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001) de la mesure de la cohésion de groupe, parce qu'elle est basée sur des actions et des comportements observables que nous pouvons repérer pendant le déroulement de l'expérimentation de l'écriture collaborative et elle est plus en adéquation avec ce que nous voulons démontrer.

5. Collaboration des groupes restreints

Afin de justifier le choix de l'écriture collaborative que nous avons adopté dans le présent travail de recherche, il nous a semblé judicieux de faire une comparaison entre les deux démarches : coopérative et collaborative, en relevant des ressemblances et des dissemblances. Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur les travaux de Cole et de Engeström (1993), d'Abrami et *al.* (1995), de Lewis (1996) et de ceux d'Henri et de Lundgren-Cayrol (2001).

D'abord, la coopération fonctionne selon une structure prédéfinie où chaque membre travaille sur une sous-tâche qui contribue à la réalisation de la tâche globale et qui répond au but commun de groupe. En revanche, la collaboration procède, selon une approche négociée ou démocratique, débouche sur plusieurs situations dans lesquelles tous les membres s'engagent et négocient des modalités de collaboration afin de créer une situation optimale pour eux. À partir de cette situation, tous les membres travaillent ensemble d'une façon organisée pour réaliser la tâche globale et atteindre le but commun de groupe.

Donc, dans les deux démarches, les membres de groupe s'engagent dans la réalisation d'un but partagé, mais selon des méthodes différentes. Selon Cole et Engeström (1993), dans un travail coopératif, le terme "partage" signifie la division de travail. Or, ce même terme désigne dans un travail collaboratif la participation des membres en partageant leurs potentiels intellectuels avec d'autres membres de groupe.

Ensuite, l'interdépendance est un élément indispensable dans les groupes coopératifs et collaboratifs, mais elle fonctionne différemment dans les deux cas. Dans la coopération, la coordination entre les membres et la complémentarité des tâches créent des liens d'interdépendance très forts, puisque la contribution de chacun n'a aucun sens sauf si elle est complétée par la contribution de l'autre. Cependant, « la collaboration valorise une interdépendance à caractère associatif. Ce qui importe surtout pour les membres, c'est de mettre en commun leurs idées, de faire part de leurs réalisations et de trouver auprès du groupe inspiration, soutien et appui.» (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 35).

Enfin, en nous référant aux travaux d'Abrami et *al.* (1995) et de Lewis (1996), les deux démarches se situent sur un continuum. En effet, la coopération est plus adaptée au profil des jeunes apprenants (des enfants) qui sont moins autonomes²⁷, qui ont besoin d'une maturité cognitive²⁸ et de la capacité à contrôler leur apprentissage.

²⁷ Dans notre recherche, nous désignons par l'autonomie « la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq et *al.*, 2003, p.31).

²⁸ Pour Piaget, la maturité cognitive est en lien avec la maturation du cerveau de l'être humain. Cette maturité correspond au développement des capacités intellectuelles de concentration, d'analyse, de raisonnement, de planification et de critique...

Tandis que la collaboration convient davantage aux adultes. Elle leur propose plus de liberté, de pouvoir et de flexibilité dans la négociation des idées et la prise des décisions. Dans ce sens, Adams et Hamm (1990), Cavalier, Klein et Cavalier (1995) estiment que la coopération est la première étape préparatoire à la collaboration lorsqu'il y a un travail collaboratif avec des jeunes apprenants ou des enfants.

Vu que notre expérimentation est menée avec des adultes, il nous a semblé opportun de choisir la démarche collaborative qui a été assistée par des outils d'aide que nous expliquerons en justifiant leur utilité dans le chapitre 4. Par ailleurs, dans cette expérimentation, les étudiants participants sélectionnés pour la tâche de l'écriture collaborative sont censés travailler ensemble sur le même texte en passant de l'élaboration d'un plan de travail à la révision et la validation du texte final.

En résumé, nous définissons l'écriture collaborative comme une forme d'écriture collective synchrone, basée sur l'interaction qui consiste à produire en même temps un seul texte par plusieurs étudiants. Elle se réalise soit à travers le papier et le stylo ou bien via des plateformes web et des outils informatisés. En outre, dans l'écriture collaborative comme dans l'écriture individuelle, les étudiants utilisent le brouillon afin d'établir et réviser leurs plans et leurs avants textes. Cet élément constitue la pierre angulaire de l'écriture collaborative et mérite de lui consacrer la suite de ce chapitre afin de mieux expliquer son fonctionnement.

6. Planification et brouillon collaboratif

La planification est la première phase à travers laquelle le scripteur débute la production de son texte. La concrétisation de cette phase se fait via un brouillon qui ne se limite pas seulement à la production de la première version de texte. Cependant, il permet aussi au scripteur de faire la recherche, l'activation, la génération, la critique, la révision et l'organisation des idées, tout en respectant la qualité du destinataire, le genre de texte à produire et la situation de communication.

Dans l'écriture collaborative, le brouillon représente le support matériel de l'écriture et le premier état d'un texte (Kadi, 2008). C'est un écrit dynamique et provisoire exposé à différentes sortes de modifications et de transformations

récurrentes. Il constitue un espace de réflexion et un dispositif didactique qui permet le contrôle collectif de la planification textuelle (Boukourou & Sebane, 2021b). Il réunit les interactions verbales des membres de groupe à leurs traces écrites. Dans le présent travail de recherche, nous nous limiterons à l'analyse de ces traces écrites que nous subdivisons en deux : brouillon collaboratif non guidé et brouillon collaboratif guidé.

Le brouillon collaboratif non guidé est destiné, dans notre expérimentation, aux étudiants participants du groupe témoin. Il n'est pas accompagné d'instructions et de procédures explicatives de son utilisation. Les sujets de ce groupe s'organisent et travaillent ensemble à travers ce brouillon en se basant seulement sur leurs connaissances antérieures relatives au fonctionnement des brouillons.

Quant au brouillon collaboratif guidé, il est plus organisé et orienté par des instructions présentées aux sujets du groupe test sous forme d'un cours sur le fonctionnement du brouillon collaboratif. Les détails de ce cours se trouvent dans le chapitre 05 et dans l'annexe 08. Ce genre de brouillons combine deux types de brouillons: instrumental et linéaire (Alcorta , 2001) .

Dans le brouillon instrumental, les membres de groupe utilisent, d'une part, la technique de " Brainstorming²⁹ " pour que chacun écrive et illustre librement et brièvement ses idées en rapport avec le thème abordé. Cette illustration se fait sous forme de mots clés et de grandes lignes ; l'emploi de la langue arabe (L1) est permis. D'autre part, les participants sont censés dresser des plans de rédaction en faisant des liens entre les mots et les idées activées auparavant en utilisant des schémas, des tableaux, des listes et des énumérations. Donc, le brouillon instrumental permet aux participants de se focaliser sur l'activation des idées et l'élaboration de plans de rédaction au lieu de se concentrer sur les fautes orthographiques et la construction de phrases.

Quant au brouillon linéaire, les membres de groupe passent de la phase de la planification à la phase de la mise en texte. Autrement dit, la transformation de toutes

²⁹ Brainstorming ou remue-méninges (en français), c'est une technique à travers laquelle les membres de groupe génèrent collectivement et librement le maximum d'idées ou des suggestions sur le thème abordé afin de les développer après sous la direction de l'animateur du groupe (le leader).

les informations générées dans la première phase de planification en une ébauche qui « ressemble à du texte, mais ça n'est pas du texte. C'est quelque chose qui sert à fabriquer du texte » (Ferrer, 2008, Cité par Lumbroso, 2018, p.32). Dans ce type de brouillons, les participants se basent principalement sur l'orthographe, sur le développement des idées en phrases et sur l'enchaînement de ces dernières afin de construire des paragraphes puis un avant texte et enfin un texte final.

Par ailleurs, lors de l'utilisation du brouillon collaboratif guidé, il est nécessaire de basculer du brouillon instrumental au brouillon linéaire afin de mener à bien la production des textes de spécialité. Ainsi, tout au long du processus d'écriture, il est indispensable que le sous-processus de la révision soit présent dans les interactions verbales des participants et dans leurs traces écrites sur le brouillon. Cela se manifeste à travers des questions / réponses et des relectures / modifications entre les membres de groupe. Le schéma suivant, élaboré par nos soins pour les besoins de la recherche, schématise la structure et le fonctionnement du brouillon collaboratif guidé:

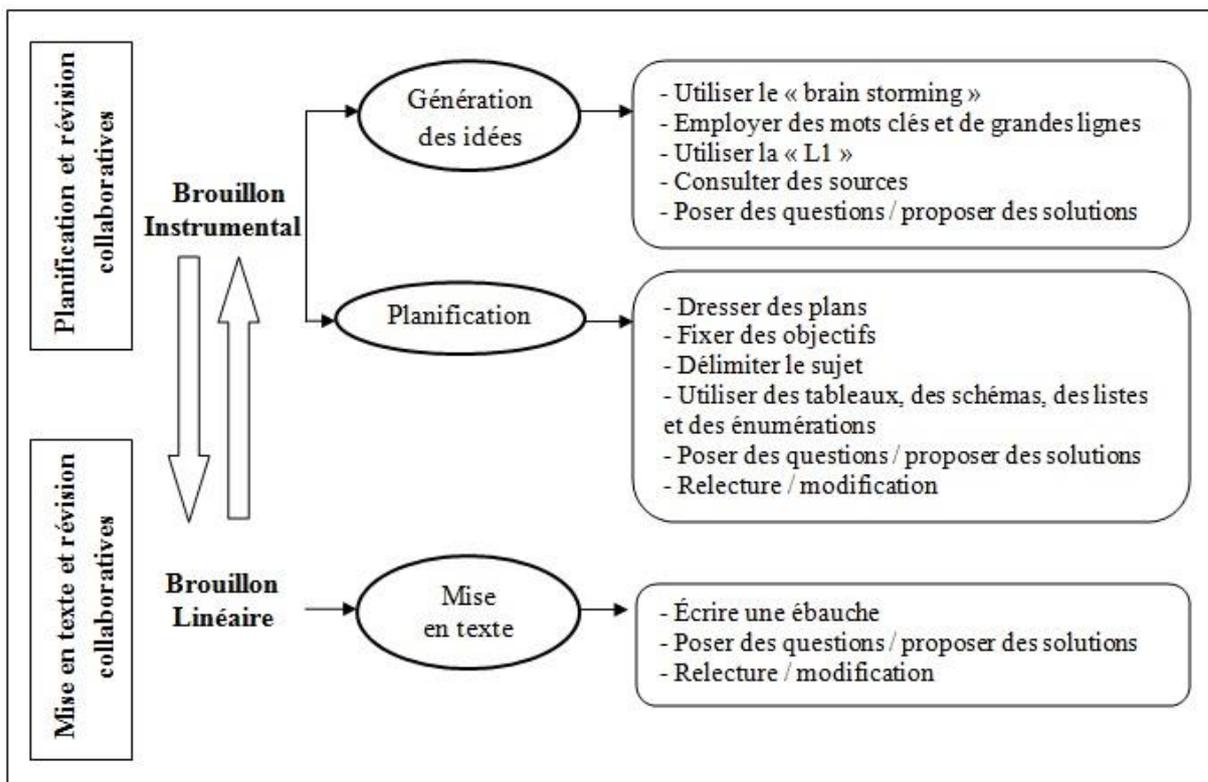


Schéma N° 04 : Le fonctionnement du brouillon collaboratif guidé.

7. Révision collaborative

Avant d'expliquer la notion de la révision collaborative, il nous a semblé important d'examiner les termes correction, réécriture, révision et ratures qui sont parfaitement liés à celui de brouillon en présentant leurs définitions et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Commençons par la correction qui est définie comme étant « l'action de rectifier une faute » (Larousse, 2008, p.94). Cette action se manifeste dans le texte au moment où le scripteur corrige ses fautes typographiques, orthographiques, grammaticales et syntaxiques en les confrontant à la règle et à la norme adéquates. Elle concerne des opérations de modification qui visent le niveau phrastique sans pour autant toucher l'idée et le contenu global du texte.

En ce qui concerne le terme de la réécriture, il est plus vaste que celui de la correction et est en relation directe avec le processus d'écriture. Selon Bessonnat (2000), le verbe réécrire a plusieurs sens :

- Réécrire, désigne la reprise du processus d'écriture qui a été suspendu momentanément par le scripteur ;
- réécrire, c'est écrire ou copier son propre texte à nouveau ;
- réécrire, c'est reproduire un texte déjà écrit par quelqu'un d'autre ;
- réécrire, c'est reproduire un texte déjà écrit par le scripteur dans le but de le transformer et de l'améliorer.

Dans le présent travail de recherche, nous nous pencherons sur ce dernier sens qui définit la réécriture comme un travail de scripteur qui vise à créer une nouvelle version améliorée (version cible) de son texte déjà écrit (version source). C'est un travail qui suppose un retour en amont de la version source en se référant à une nouvelle consigne d'écriture ou à la même consigne de départ de la première version de texte. Donc, la réécriture englobe la correction puisqu'elle vise le niveau textuel. D'ailleurs, elle concerne les opérations de modification qui sont en relation avec la structure et le contenu de texte.

Quant à la notion de révision, elle est plus large que celles de la correction et la réécriture vu qu'elle les englobe toutes ensemble. Selon Heurley (2006), la définition de cette notion diffère d'un auteur à l'autre et d'un modèle de révision à l'autre, c'est pour cette raison qu'il est préférable de traiter la révision à travers ses trois conceptions principales :

- 1- La révision comme modification effective apportée à un texte : dans ce sens, la révision joue le rôle d'un détecteur d'erreurs qui s'emploie généralement à la fin du processus d'écriture de texte en vue d'améliorer sa qualité. C'est la conception la plus ancienne qui correspond au modèle d'écriture linéaire : planifier, écrire et réviser (Vigneau, Diguier, Loranger & Arsenault, 1997).
- 2- La révision comme sous-processus ou composante du processus d'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit : cette conception a été développée essentiellement à partir des travaux de Hayes et Flower (1980 ; 1981) qui considèrent la révision comme un sous-processus cognitif et automatique qui interrompt à tout moment les autres sous-processus (planification ou mise en texte) afin de les examiner ou les évaluer en résolvant les problèmes détectés dans le texte. Cette interruption peut améliorer ou pas le texte déjà écrit.
- 3- La révision comme composante du contrôle de la production écrite : cette conception fondée sur les travaux de Hayes (1996) et de Roussey et Piolat (2005) est une extension de la précédente. Elle envisage la révision comme un processus qui supervise la production écrite et qui peut intervenir d'une façon récursive au cours du processus d'écriture pour assurer une certaine programmation qui détermine le moment où il faut employer telle ou telle démarche, opération ou information afin de contrôler et améliorer le texte produit.

Pour les ratures, elles sont des biffures³⁰ et des traces visibles des activités de correction, de réécriture et de révision, auxquelles succède, en surcharge ou à la suite,

³⁰ C'est l'action de barrer ou rayer une partie de texte.

une production d'une nouvelle unité textuelle (cas de remplacement et d'ajout) ou sans production nouvelle (cas de suppression et de déplacement) (Fabre, 2002).

En résumé, il existe une relation entre les termes précédemment cités ; afin de mieux la comprendre, nous proposons le schéma suivant :

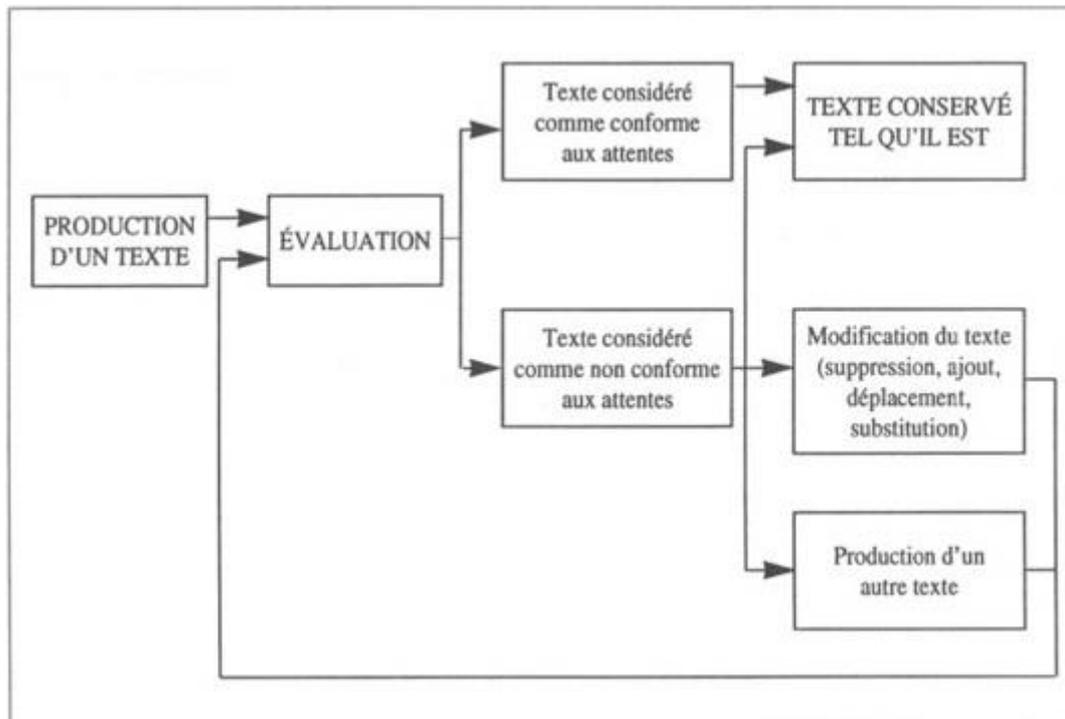


Schéma N° 05 : Fonctionnement du processus de révision d'un texte

Source : (Mas, Plane & Turco, 1994, p. 72)

Ce schéma illustre le fonctionnement du processus de révision d'un texte. Contrairement à la réécriture et à la correction, la révision n'est pas forcément observable via des traces visibles. C'est un processus cognitif à travers lequel le scripteur fait une lecture et des relectures critiques répétitives en évaluant le texte en cours d'élaboration pour pouvoir prendre des décisions qui conduisent à conserver le texte tel qu'il est, à le modifier et le corriger, ou bien à produire et réécrire un autre texte amélioré. Donc, la révision supervise et contrôle les opérations de réécriture et de correction.

Après toutes ces considérations théoriques, nous définissons la révision collaborative comme une situation de retour sur un texte en cours d'élaboration écrit en commun dans laquelle chaque membre de groupe bénéficie des échanges verbaux

et des rétroactions des autres membres afin d'améliorer ce texte. Alors, contrairement aux situations de la révision individuelle monogérée, la révision collaborative se définit par son caractère polygéré (Crinon, Marin & Cautela, 2008).

De ce fait, pour que la révision collaborative donne les résultats escomptés, il est indispensable qu'elle soit accompagnée par des outils d'aide qui orientent et organisent son fonctionnement (Berg, 1999). Ces outils pourraient être une grille d'autoévaluation, des cours explicatifs de ce genre de révision ou des séances d'entraînement basées sur des activités préparées préalablement par l'enseignant...etc. Dans notre expérimentation, nous avons opté pour une grille d'autoévaluation, un texte support et un cours explicatif du processus de la révision collaborative.

7.1. Opérations textuelles de la révision collaborative

Comme nous l'avons cité précédemment, le brouillon d'une manière générale et le brouillon collaboratif d'une façon particulière est l'outil qui permet le chevauchement entre différents sous-processus cognitifs (planification, mise en texte et révision) et plusieurs opérations de la modification et de la révision textuelle. Sommers (1980) et Fabre (2002) ont recensé quatre opérations principales de la révision textuelle : les remplacements, les ajouts, les suppressions et les déplacements. Ces opérations représentent des traces écrites des activités de correction, de réécriture et de révision. Elles s'emploient dans le texte afin de le réorganiser et de l'améliorer (Chali, 2019 ; Bouderbala & Sebane, 2019).

Il est à signaler également qu'il existe plusieurs opérations de la révision textuelle (révision de plan, des objectifs et du but commun de rédaction, révision des idées employées dans le texte, révision de la cohésion et de la cohérence textuelles...). Nous nous contenterons dans cette partie d'expliquer seulement celles citées par Sommers (1980) et Fabre (2002).

7.1.1. Les suppressions

La suppression est l'opération de l'effacement d'une unité textuelle sans effectuer aucun remplacement de celle-ci. Elle est souvent marquée dans le texte par une biffure ou par un masquage (à travers une gomme ou un effaceur). D'une manière

ou d'une autre, dans la suppression, « la séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X) » (Fabre, 2002, p.109).

De plus, les scripteurs emploient cette opération lors de la révision textuelle selon deux conduites : soit d'une façon réussie ou non réussie (Fabre, 2002). Une suppression est réussie lorsqu'elle est employée d'une manière pertinente. Autrement dit, le rédacteur recourt à la suppression pour améliorer le contenu de son texte. Cela signifie l'effacement des répétitions et des contradictions ou l'ajustement des propositions, des phrases et des idées. Pour qu'elle soit efficace et fructueuse, cette première conduite exige du scripteur une certaine distanciation vis-à-vis de son texte produit.

Par ailleurs, la suppression est considérée comme non réussie quand elle s'emploie d'une façon non pertinente. Autrement dit, lors d'un problème langagier, le rédacteur utilise cette opération afin d'esquiver son traitement. Cette deuxième conduite est plus radicale, car elle affaiblit le contenu de façon irréversible, et elle anéantit les idées développées et détruit ce qui a été déjà construit comme mots, phrases, propositions et paragraphes... en usant des ressources cognitives sans aucune contrepartie sur le texte (Fabre, 1989).

7.1.2. Les ajouts

L'ajout est l'opération de l'amplification et de développement du contenu de texte. Contrairement à la suppression, le remplacement et le déplacement, l'ajout est la seule opération qui contribue à la création de nouvelles unités textuelles. Dans le brouillon, il se place généralement dans la marge ou dans l'interligne. Selon Djamel Eddine et Mehdi (2017, p.97),

« Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément A qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence XY du premier état devient l'une des séquences AXY, XAY, ou XYA dans l'un des états suivants. »

D'après Sommers (1980) et Bisailon (1991), cette opération est plus coûteuse en ressources cognitives parce qu'elle exige du scripteur de générer de nouveaux éléments textuels au lieu de supprimer ou de modifier d'autres éléments existants dans

le texte. De ce fait, les ajouts s'emploient beaucoup plus par des scripteurs adultes et experts que par des enfants ou des novices.

En outre, nous distinguons deux procédures de l'emploi de ces ajouts: emploi réussi ou non réussi. L'ajout est considéré comme réussi lorsqu'il insère une unité textuelle indispensable à la communication écrite sans affecter le sens de texte. Ou bien quand il introduit une nouvelle unité textuelle qui change le contenu en créant de nouvelles connexions entre les différents constituants de texte (Fabre, 2002). Ainsi, un emploi réussi des ajouts participe à améliorer le texte. Alors qu'un emploi non réussi de ces ajouts ne débouche pas sur une amélioration de texte, mais crée parfois des ambiguïtés qui affaiblissent son sens.

7.1.3. Les remplacements

Le remplacement est l'opération qui combine entre les deux autres opérations précédemment citées. C'est-à-dire, remplacer une unité textuelle par une autre, c'est supprimer celle qui existe déjà dans le texte pour ajouter à sa place une nouvelle unité équivalente à l'unité supprimée. Cette opération s'effectue soit au niveau linéaire de la phrase (sur une même ligne), ce qui signifie que le remplacement s'est fait en cours de la mise en texte (T1)³¹ ; ou bien elle se situe dans la marge et l'interligne de brouillon, ce qui désigne que cette opération s'est effectuée après une lecture ou plusieurs relectures critiques de texte (T2, T3...Tn)³².

Selon Fabre (2002, p. 59), « une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement ». Elle avance également que cette opération est souvent utilisée tant pour les scripteurs experts que pour les novices quels que soient les types d'écrits et qu'elle est l'opération fondamentale dans les processus de réécriture et de révision de textes.

Ainsi, nous enregistrons également deux sortes de remplacements : remplacements réussis et non réussis. Le premier est l'opération qui améliore le texte en modifiant soit le plan de l'expression sans affecter son contenu, par exemple :

³¹ T1 désigne le premier temps ou la première phase de rédaction.

³² T2, T3...Tn : ce sont les phases de réécriture qui se succèdent après la révision récurrente de texte.

poizon → poison, ou bien en changeant à la fois l'expression et son contenu, par exemple : poison → poisson (Fabre, 2002).

Quant au second, c'est un remplacement qui touche tant le plan de l'expression que son contenu sans contribuer pour autant à l'amélioration de texte. Par exemple : poizzon → poizon.

7.1.4. Les déplacements

Le déplacement ou la permutation est l'opération qui consiste à changer soit la disposition des mots dans la phrase (la microstructure) ou bien l'ordre des phrases et des passages dans le texte (la macrostructure). Cette opération est différente et plus complexe que toutes les autres opérations citées ci-dessus. En effet, et contrairement aux autres opérations de révisions textuelles expliquées précédemment qui s'emploient d'une manière linéaire dans un axe horizontal de texte (sur la même ligne des phrases), le déplacement, s'effectue dans le texte d'une manière spirale. Autrement dit, le scripteur prélève une unité textuelle de sa place afin de l'ajouter dans un autre emplacement de texte jugé comme optimal pour la construction textuelle.

Par ailleurs, « une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX » (Fabre, 2002, p. 133). Alors, le déplacement est l'opération qui s'applique dans le brouillon après le premier temps de rédaction T1, c'est-à-dire dans le T2, T3...ou Tn. Elle se voit dans le brouillon à travers des parenthèses, des crochets ou d'un cercle qui délimitent l'unité textuelle (X) concernée par cette opération et aussi à travers des flèches ajoutées à cette unité textuelle qui indiquent son nouvel emplacement.

De plus, nous signalons que les déplacements s'emploient dans le brouillon de deux façons : emploi réussi et non réussi. Le déplacement est considéré comme réussi quand l'unité textuelle déplacée concourt à améliorer le texte en jouant un rôle important dans son nouvel emplacement sans affecter la cohésion et la cohérence textuelles. Alors que le déplacement non réussi est l'opération qui ne crée pas une valeur ajoutée dans le texte. Autrement dit, c'est une opération mal calculée par le

scripteur et qui ne mène à développer ni la microstructure ni la macrostructure de texte. Bien au contraire, elle pourrait nuire à la construction textuelle.

7.2. Degrés de la révision collaborative

Suite à ce que nous avons expliqué ci-dessus, la révision collaborative, comme la révision individuelle, vise tous les niveaux du texte : soit la microstructure, soit la macrostructure, ou bien les deux à la fois. Pour Marin et Legros (2006), le processus de révision textuelle se diffère selon le niveau d'expertise de rédacteurs.

En ce qui concerne les rédacteurs novices, ils effectuent la révision textuelle principalement au niveau de la microstructure de leurs textes. Cela signifie que les opérations de modification employées par ces scripteurs ne dépassent pas la surface textuelle et la signification locale du contenu du texte : des accents, des signes de ponctuation, des graphèmes, des morphèmes lexicaux et grammaticaux, des syntagmes et des phrases.

Quant aux rédacteurs experts, ils révisent la micro et la macrostructure de leurs textes. Leurs interventions ciblent toutes les parties du texte : la structure et le contenu. Ils emploient des opérations de révision afin d'améliorer la surface textuelle et la signification globale du texte qui concerne les constituants textuels suivants : des phrases, des idées, des paragraphes et des temps verbaux.

De ce fait, nous déduisons qu'il existe deux degrés de la révision textuelle: une révision superficielle qui concerne la microstructure du texte et une autre approfondie qui vise la macrostructure textuelle. Pour mieux cerner ces degrés de révision, il nous a semblé nécessaire de définir les différents constituants textuels concernés par les opérations de révision expliquées auparavant :

7.2.1. Accent : selon le dictionnaire Le Robert en ligne, un accent est un « signe graphique qui sert à noter des différences dans la prononciation des voyelles ou à distinguer deux mots. Accent grave (à, è), aigu (é), circonflexe (â, ê...) »³³. La modification des accents dans un brouillon fait partie de la révision superficielle du texte en cours d'élaboration.

³³ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/accent> (consulté le: 21/05/2021)

7.2.2. Graphème : c'est « la plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et/ou sémique susceptible d'une analyse linguistique » (Catach, 1979, p. 27). D'après cette définition, le graphème est soit simple constitué d'une seule lettre (a, b, c...) ou bien complexe composé d'un ensemble de lettres qui a un son ou un équivalent phonique et parfois un sens ou un équivalent sémique. Prenons l'exemple d'un graphème complexe « eau » composé de trois lettres mais qui a un équivalent phonique [O] et un autre sémique « un liquide ». Or, le graphème « ch » composé de deux lettres a un équivalent phonique [ʃ] mais il n'a pas un sens ou un équivalent sémique.

7.2.3. Morphème lexical ou grammatical : le mot morphème ou monème désigne l'unité minimale de signification³⁴. C'est l'unité textuelle minimale qui a une forme et un sens. Les morphèmes se subdivisent en deux : morphèmes lexicaux et morphèmes grammaticaux. Un morphème lexical ou lexème indique l'unité minimale possédant un contenu sémantique et qui appartient au lexique, par exemple : déficit, crise, budget, finance... Alors qu'un morphème grammatical ou grammème signifie l'unité minimale de signification qui a un contenu grammatical, par exemple : de, dans, sur, ou, et, mais...

De plus, il est important de signaler que ces deux types de morphème peuvent s'employer séparément dans la phrase dont chaque morphème constituant un mot avec une signification (voir l'explication et les exemples cités ci-dessus). Comme il se peut les trouver ensemble dans le même mot où chaque morphème complète l'autre. Prenons les exemples suivants : le mot « présentez », du verbe « présenter » conjugué au présent de l'indicatif avec la deuxième personne de pluriel « vous », comporte deux morphèmes : un lexical « présent » et l'autre grammatical « ez ». Ainsi, le mot « budgets » est composé également de deux morphèmes : un lexème « budget » et un grammème « s » qui représente la marque du pluriel.

7.2.4. Syntagme : selon Touratier (2002), un syntagme est une combinaison de deux morphèmes ou plus. Ces morphèmes s'enchaînent à travers des relations grammaticales dont chaque morphème dépend de l'autre pour pouvoir avoir le sens

³⁴ <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/morph%C3%A8me#e0f4a47f9750504d> (consulté le : 17/05/2021)

global du syntagme. En outre, chaque syntagme possède un noyau qui détermine sa fonction et sa nature. L'analyse de ce noyau permet de distinguer entre cinq types de syntagmes : syntagme nominal, syntagme verbal, syntagme prépositionnel, syntagme adjectival et syntagme adverbial.

Le syntagme nominal a pour noyau un nom qui s'emploie parfois comme synonyme de groupe nominal. C'est un mot ou groupe de mots constituant d'une unité syntaxique et sémantique au sein de la phrase (Camara, 2019). Généralement, il est formé de deux parties : la première, obligatoire, comprend un nom et son déterminant et la deuxième, facultative, englobe l'expansion de la première partie. Par exemple : « Le budget de la commune » est un syntagme nominal constitué de deux parties : la première comprend le nom et son déterminant « Le budget » et la deuxième représente le complément de nom (l'expansion) « de la commune ».

Le syntagme verbal a pour noyau un verbe. Il est aussi constitué de deux parties : une obligatoire incluant un verbe et l'autre facultative englobant l'expansion de ce verbe. Prenons l'exemple suivant : Le contrôleur a vérifié toutes les pièces comptables. Dans cet exemple, « a vérifié toutes les pièces comptables » est un syntagme verbal composé de deux parties : un verbe « a vérifié » et un complément objet direct (l'expansion) « toutes les pièces comptables ».

Pour le syntagme prépositionnel, il est souvent constitué d'une préposition suivie d'un syntagme nominal (Dubois et *al.*, 2001). Dans ce type de syntagmes, la préposition ne constitue pas son noyau qui est formé à partir d'un nom. Dans l'exemple « Il est parti à l'université », la partie « à l'université » représente le syntagme prépositionnel qui est composé d'une préposition « à » et d'un groupe nominal « l'université » dont le nom « université » constitue le noyau de ce syntagme.

En ce qui concerne le syntagme adjectival, c'est un syntagme dont son noyau est un adjectif. Il est formé également de deux parties : la première, obligatoire, comprenant un adjectif et la deuxième, facultative, comportant l'expansion de cet adjectif. Prenons l'exemple suivant : La bibliothèque de la faculté est remplie de livres intéressants. La partie « remplie de livres intéressants » est un syntagme adjectival

dont son noyau est l'adjectif qualificatif « remplie » et l'expansion de cet adjectif est « de livres intéressants ».

Quant au syntagme adverbial, c'est un syntagme qui a pour noyau un adverbe qui constitue la partie fondamentale et obligatoire de ce syntagme. Tandis que sa partie secondaire représente l'expansion de ce noyau. Dans cet exemple : « tous les doctorants doivent rédiger leurs thèses conformément aux normes de l'écriture scientifique. », la dernière partie de cette phrase « conformément aux normes de l'écriture scientifique » indique le syntagme adverbial qui est composé d'un noyau « conformément » et de l'expansion de ce noyau « aux normes de l'écriture scientifique ».

7.2.5. Phrase : la phrase est une unité communicative ayant un sens complet et compréhensible par un auditeur ou un lecteur. Elle exprime une pensée et / ou un jugement d'un locuteur. Elle résulte de rapports structurels entre ses différents constituants : graphèmes, morphèmes lexicaux, morphèmes grammaticaux et syntagmes (Ludo & Piet, 2000). Dans un texte écrit, elle est délimitée généralement par la majuscule qui marque son début et le point qui indique sa fin. Elle se subdivise en plusieurs types : phrases énonciatives, interrogatives, exclamatives et impératives. Par exemple : le comptable public exerce le contrôle antérieur du budget de la commune. / Comment s'exerce le budget de la commune ?...

7.2.6. Paragraphe : Selon Dubois et al. (2001, p.342), « on appelle paragraphe une unité de discours constituée d'une suite de phrases, formant une subdivision d'un énoncé long et définie typographiquement par un alinéa initial et par la clôture du discours par un autre alinéa ».

7.2.7. Temps verbal : il représente « les formes par lesquelles le verbe situe l'action sur la ligne du temps, passé - présent - futur »³⁵. La modification des temps verbaux au niveau du brouillon fait partie de la révision approfondie du texte en cours d'élaboration.

³⁵ https://www.cordial.fr/grammaire/manuels/TEMPS_V.htm (consulté le: 03/06/2021)

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons détaillé et expliqué les différents points qui sont en relation avec le groupe, la production de textes et l'écriture collaborative. Ainsi, nous analyserons ces points dans le chapitre suivant, mais d'un point de vue cognitif en nous référant à des recherches effectuées en sciences cognitives.

Chapitre 04 : De la psychologie cognitive à l'écriture
collaborative des textes de spécialité

Introduction

Dans ce quatrième chapitre, nous tenterons d'expliquer, à partir d'un point de vue cognitif, le fonctionnement du processus d'écriture d'une manière générale et de l'écriture collaborative d'une façon particulière. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le lien entre la psychologie cognitive et la production de textes pour ensuite détailler les modèles cognitifs et les théories d'apprentissage de la production textuelle. Enfin, nous expliquerons l'importance des outils d'aide dans la production collaborative des textes de spécialité à l'université.

1. Psychologie cognitive et production de textes

Selon le dictionnaire médical en ligne, « la cognition est l'ensemble des processus mentaux à l'œuvre dans les fonctions cérébrales liées à la connaissance : l'attention, l'apprentissage, l'intelligence, le langage, la mémoire, la perception, la prise de décision, la résolution de problèmes, le raisonnement, *etc.* »³⁶. Cette définition démontre que le terme cognition est en relation directe avec le fonctionnement du cerveau de l'être humain. Il est associé avec le traitement d'informations et l'analyse des connaissances acquises soit par l'apprentissage ou par expérience et le contact avec l'environnement. Ainsi, la cognition est composée de connaissances, de représentations et de traitements susceptibles de modifier ces deux composantes (Raynal & Rieunier, 1997).

Les disciplines scientifiques qui s'intéressent à la cognition sont appelées " sciences cognitives ". Ce sont les sciences qui étudient les mécanismes de la connaissance, de l'intelligence et de la pensée chez les êtres humains, les animaux ou les ordinateurs et les robots (intelligence artificielle). Elles examinent ce qui rend causalement possible la connaissance et non pas cette dernière en elle-même (Steiner, 2005). Les branches qui composent les sciences cognitives sont l'intelligence artificielle, les neurosciences, l'anthropologie, la philosophie, la linguistique et la psychologie cognitive. Cette dernière constitue le point de départ de ce chapitre.

En effet, la psychologie cognitive est une des filières de la psychologie nommée aussi la nouvelle psychologie, la psychologie scientifique ou la psychologie

³⁶ <https://www.dictionnaire-medical.fr/definitions/596-cognition/> (consulté le : 06/06/2020)

expérimentale. Elle se base principalement sur des démarches expérimentales et sur des faits observables afin de décrire et d'étudier le système cognitif de l'esprit humain. Celui-ci responsable de la réalisation de toutes les tâches à caractère mental ou intellectuel (Bertrand & Garnier, 2005).

Parmi ces tâches, la production textuelle dont son traitement par la psychologie cognitive a créé une valeur ajoutée à la didactique des langues, car la didactique s'intéresse généralement aux contenus et les méthodes de leur enseignement, tandis que la psychologie cognitive étudie la manière dont l'apprenant produit et assimile ces contenus. Autrement dit, la psychologie cognitive met en exergue tout ce qui se passe dans le cerveau du scripteur pendant la production de son texte en étudiant les éléments qui bloquent, qui dérangent, qui motivent ce scripteur pendant la résolution d'un problème, ou comment arrive-t-il (ou pas) à surmonter ses difficultés rédactionnelles et comment produit-il son texte ?

De ce fait, « la production de textes est souvent définie, dans le cadre de la psychologie cognitive, comme une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 45). Par conséquent, Hayes et Flower (1980 ; 1981 ; 1987) , Bereiter et Scardamalia (1987) et Hayes (1996) ont tenté de décrire le chevauchement entre ces connaissances langagières et ces processus mentaux du scripteur à travers la conception des modèles cognitifs qui expliquent l'activité de la production textuelle.

2. Modèles cognitifs de la production textuelle

La complexité de l'activité de la production textuelle a poussé des spécialistes tels que Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987) et Hayes (1996) à l'analyser et à l'étudier d'une manière approfondie. Leurs recherches effectuées se basent, en premier lieu, sur le contrôle et la manipulation des conditions extérieures relatives à cette activité. En deuxième lieu, elles se concentrent sur l'observation et sur l'évaluation des brouillons, des textes finaux, des décisions et des comportements des scripteurs pendant de la production textuelle.

Les résultats obtenus ont permis de créer des modèles cognitifs qui définissent et illustrent les composantes impliquées dans la production de textes et les relations qu'elles entretiennent. Ces modèles cognitifs représentent « une description figurative ou schématique formalisant l'activité rédactionnelle » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 46).

Dans ce chapitre, nous présenterons trois modèles en relation avec la production écrite d'une manière générale et avec l'écriture collaborative d'une façon particulière. Il s'agit des modèles de Hayes et Flower (1980), de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Hayes (1996).

2.1. Modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle de la production écrite doit beaucoup à la psychologie cognitive et en particulier aux travaux d'Herbert ³⁷ (Hayes, 1998). Il permet d'avoir une vue d'ensemble sur le déroulement de la tâche d'écriture, ses difficultés, et sur l'importance des situations didactiques.

Hayes et Flower (1980) ont mené une expérimentation auprès des scripteurs adultes et expérimentés en suivant des approches descriptives. Ils ont analysé des protocoles verbaux des participants afin de voir ce qui se passe durant l'écriture. Sachant que le protocole « est une description des activités, ordonnées dans le temps, qu'un sujet assume en réalisant une tâche » (Thyrion, 1997, p. 48). Autrement dit, ils se sont basés sur la technique de la réflexion à haute voix (traduit de l'anglais : think aloud) selon laquelle le sujet est amené à écrire un texte en commentant à haute voix et en détail tout ce qu'il pense et ce qu'il fait réellement.

Cette expérimentation consiste à décrire des processus cognitifs mis en œuvre par les participants lors de la production textuelle en analysant, discutant et comparant la verbalisation de ces participants avec leurs textes produits. Les résultats obtenus ont permis de cerner la production écrite dans un cadre tridimensionnel : l'environnement

³⁷ Dans les années soixante-dix, John Hayes avait collaboré avec Simon Herbert sur une série d'études de protocoles de composition à haute voix sur la compréhension de textes écrits. Puis, il était naturel d'utiliser la même technique d'analyse de protocoles pour étudier la production écrite en travaillant avec Linda Flower dans les années quatre-vingt.

de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur (Désormais MLT) et les processus d'écriture, comme indiqués sur le schéma suivant.

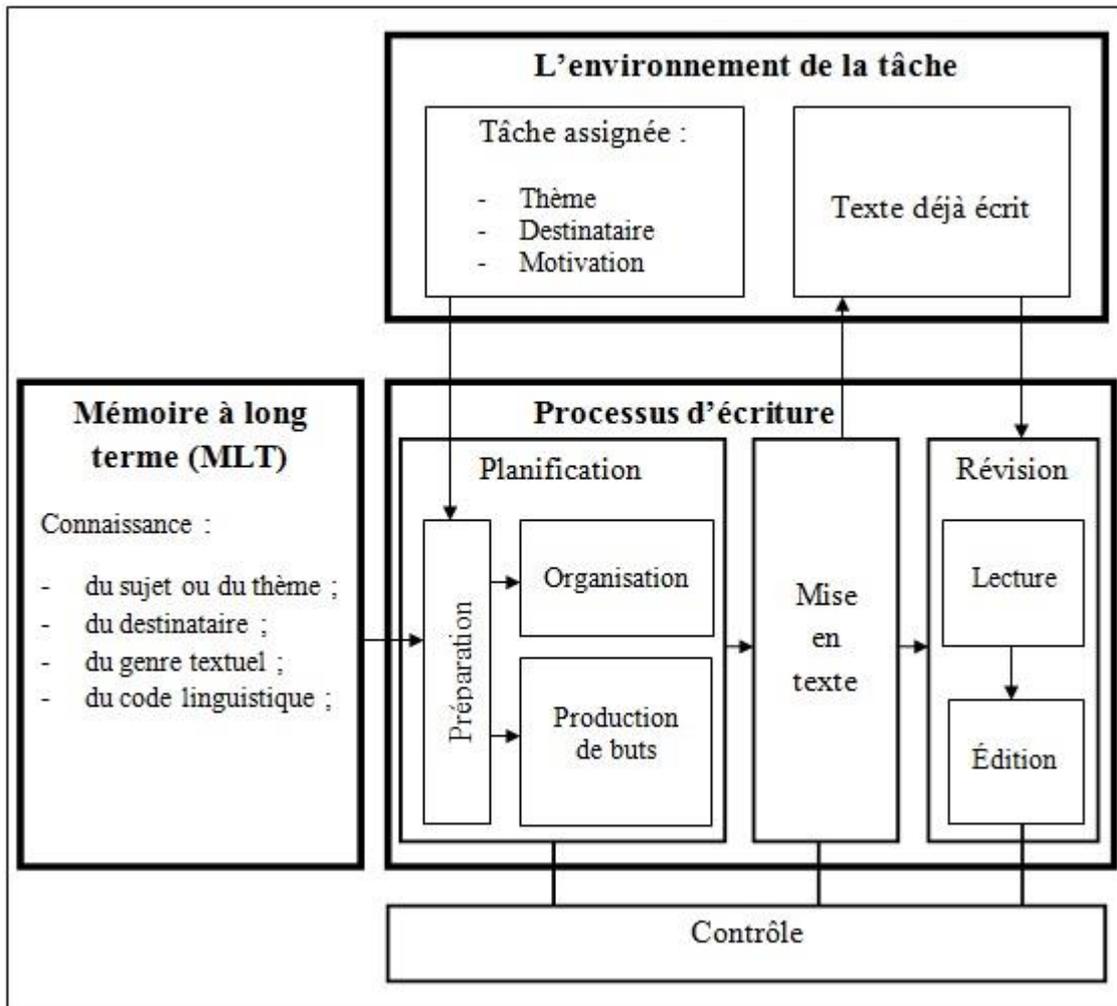


Schéma N° 06 : Modèle de Hayes et Flower (1980)

Source : Hayes & Flower (1980, p. 11)³⁸

Dans ce qui suit, nous expliquerons les éléments constitutifs de ce modèle :

2.1.1. L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche inclut tous les éléments qui peuvent influencer, d'une manière directe ou indirecte, l'activité d'écriture du rédacteur. Cet environnement comporte des éléments externes au rédacteur tels que la consigne d'écriture, la thématique traitée dans le texte et les destinataires qui représentent des

³⁸ Ce modèle a été traduit en français par Claudine Garcia-Debanc en 1986 dans la revue pratique, numéro 49 : les activités rédactionnelles. Sous l'intitulé : Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, pp. 23-49.

lecteurs potentiels du texte final. Comme il englobe des éléments internes au rédacteur comme son état émotionnel et sa motivation vis-à-vis de la tâche d'écriture.

Une fois que la tâche d'écriture débute, la partie du texte rédigée par le scripteur constituera un autre élément de cet environnement : l'élément physique qui représente la partie la plus importante de l'environnement de la tâche puisque le scripteur s'y réfère à plusieurs reprises durant le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980 ; Hayes, 1998).

2.1.2. La mémoire à long terme (MLT)

Dans le premier article décrivant ce modèle³⁹, Hayes et Flower (1980) n'ont pas traité suffisamment la MLT⁴⁰. En revanche, ils ont décrit les différents sous-processus d'écriture que nous verrons en infra.

Dans le cadre de ce travail de recherche, le terme de mémoire s'appliquera à la fois aux différentes structures du cerveau humain - qui ont pour mission la conservation des informations - et aux processus à travers lesquels ces informations sont stockées et réactivées dans ce cerveau. Alors, pour comprendre le fonctionnement de la mémoire, il est important de signaler qu'une fois les organes sensoriels saisissent les informations qui les entourent, ils tentent de les maintenir en mémoire à court terme (désormais MCT) pour qu'elles soient traitées par le système cognitif (Launay, 2004).

Ce traitement effectué par le système cognitif permet à l'individu d'acquérir ces informations en laissant des traces dans sa MCT. La remémoration de ces informations stockées permet la réactivation de ces traces après chaque utilisation. Ainsi, plus ces traces sont réactivées, plus elles seront transférées, marquées et gravées dans la MLT (OCDE⁴¹, 2007). Dans ce cas, la MLT est censée maintenir éternellement ces informations en les transformant en connaissances, après leur traitement, pour pouvoir les utiliser et les réutiliser à plusieurs reprises dans l'acte

³⁹ Paru en 1980 dans un ouvrage collectif. (Voir les références bibliographiques)

⁴⁰ Les chercheurs ont rédigé juste cinq lignes pour décrire le fonctionnement de la MLT et sa relation avec les processus d'écriture.

⁴¹ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique. Elle englobe actuellement 36 pays membres.

d'écriture. D'ailleurs, ce genre de mémoires se caractérise par la capacité illimitée de stockage d'informations, de connaissances et d'expériences.

Hayes et Flower (1980) estiment que le scripteur est appelé à avoir des connaissances nécessaires dans sa MLT pour réussir son activité d'écriture. Il s'agit de : connaissances relatives au contenu en question, connaissances linguistiques et connaissances pragmatiques permettant l'adaptation du contenu et de la forme du texte aux caractéristiques de la situation d'écriture et aux intentions communicatives du destinataire (Gaonac'h & Passerault, 2006).

De plus, la MLT a la capacité de gérer ces différentes connaissances via plusieurs sous-processus. D'après Reed (2006), ces derniers permettent au scripteur d'administrer un nombre important de connaissances et d'expériences qui circulent en même temps dans sa MLT. Pour le besoin de notre recherche, nous ne focaliserons que sur trois de ces sous-processus : la recherche, la récupération et la sélection.

- a. **La recherche :** devant chaque situation, l'individu établit une recherche préliminaire dans sa MLT afin de vérifier s'il possède les connaissances nécessaires pour y répondre. Donc, la recherche est le premier sous-processus de la gestion des connaissances stockées dans la MLT.
- b. **La récupération :** malgré l'importance du stockage de connaissances par la MLT, la récupération de ces dernières reste également un sous-processus indispensable pour le scripteur lors du processus d'écriture. Les recherches effectuées en psychologie cognitive confirment que l'information n'est jamais perdue une fois entrée dans la MLT, mais la mémoire humaine perd de temps en temps la capacité à la récupérer. Ainsi, les informations sont stockées dans la MLT sous forme de réseaux où chaque information a une relation avec une autre. L'action de la récupération de ces informations consiste à activer ces réseaux où chaque information récupérée constitue un indice qui déclenche à nouveau cette action pour récupérer d'autres informations (Reed, 2006).
- c. **La sélection :** nous avons expliqué en supra que la MLT stocke des connaissances variées et illimitées, mais impossible à récupérer toutes à la fois. C'est l'environnement de la tâche qui pousse le scripteur à sélectionner, à partir de sa MLT, les connaissances nécessaires au processus d'écriture en fonction de leurs

importances et selon le but tracé par lui en amont. Dans ce cas, le cerveau fait un vrai travail d'évaluation : il recherche, sélectionne et récupère les informations pertinentes et adéquates au contexte de la tâche, puis il ignore tout simplement le reste.

2.1.3. Le processus d'écriture :

Pour ce dernier élément, Hayes et Flower (1980) ont maintenu les grands sous-processus proposés dans le modèle linéaire des années soixante : la planification, la mise en texte et la révision⁴². Mais, vu la complexité et le dynamisme de l'activité d'écriture, ils estiment que cette activité ne se limite pas à suivre une démarche fixe, rigide et unidirectionnelle. Bien au contraire, le scripteur doit utiliser ces trois sous-processus avec une certaine flexibilité comme s'il s'agit d'une caisse à outils qu'il faut savoir se servir à tout moment selon les exigences de l'activité d'écriture et sans aucun ordre préétabli (Hayes & Flower, 1983).

Nous décrivons ces trois sous-processus comme suit :

2.1.3.1. La planification

Hayes et Flower (1980) estiment que lors de la phase de la planification, le rédacteur se sert des informations de l'environnement de la tâche et des connaissances issues de sa MLT pour fixer des buts de rédaction et établir un plan de travail qui guidera progressivement sa production textuelle. En effet, l'élaboration d'un plan reflète l'intention du rédacteur à propos de ce qu'il veut écrire après.

De plus, ce sous-processus est subdivisé en trois étapes : la préparation, l'organisation et la production de buts. D'abord, la préparation (Generating) consiste à récupérer de la MLT toutes les connaissances relatives à la tâche d'écriture. Ensuite, via l'organisation (Organization), le scripteur sélectionne, à partir de ces connaissances récupérées, tout ce qui peut lui être utile en les organisant dans un plan structuré et hiérarchisé. Enfin, la production de buts (Goal setting) s'associe directement avec les connaissances récupérées de la MLT du rédacteur à partir de l'étape de préparation pour pouvoir tracer des buts de rédaction.

⁴² Hayes et Flower (1980) se sont basés sur les travaux de Rohmer (1965), qui a élaboré un modèle réparti en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Dans ce modèle le scripteur doit respecter l'ordre des trois étapes d'une manière unidirectionnelle sans faire le retour en arrière ou sauter un pas vers l'avant.

2.1.3.2. La mise en texte (Translating)

Selon Fayol (1991), la mise en texte « est la composante la moins étudiée, car il nous manque des théories pour la décrire. » (Cité par : Cornaire & Raymond, 1999, p. 132). Mais, l'étude de ce sous-processus connaît actuellement une évolution et un intérêt considérable par des spécialistes en psycholinguistiques, psychologie cognitive et la linguistique (Hayes, 2012).

Ce sous-processus représente le pivot du processus d'écriture, car il concrétise les deux autres sous-processus : la planification et la révision. En ce qui concerne la planification, la mise en texte participe à traduire les informations récupérées de la MLT en représentations linguistiques connectées entre elles tant au niveau structural que sémantique. Quant à la révision, elle ne se réalise qu'à travers la mise en texte via les différentes opérations qui servent à corriger, étaler, arranger et parfaire les diverses parties du texte déjà écrit (Chanquoy & Alamargot, 2002).

2.1.3.3. La révision (Reviewing)

Selon Hayes et Flower (1980), la fonction de ce sous-processus se manifeste dans le retour récurrent sur le texte déjà écrit dans l'intention de l'améliorer. Dans ce modèle, la révision se décompose en deux parties : la lecture (reading) et l'édition (editing).

En ce qui concerne la lecture (ou la relecture), elle représente un élément essentiel qui se déroule tout au long du processus d'écriture. Elle permet au scripteur, dans chaque phase d'écriture, de reprendre le fil de ses idées et de faire le point afin de vérifier régulièrement ce qu'il a écrit et d'anticiper sur ce qu'il va écrire après (Monahan, 1984, Cité par : Fayol & Schneuwly, 1987).

Quant à l'édition, elle se déclenche systématiquement au fur et à mesure de la lecture. Elle intervient en interrompant chaque sous-processus d'écriture. Sa fonction repose sur la détection, la correction, la modification et l'amélioration de tout ce qui a été écrit durant le processus d'écriture.

2.1.3.4. Le contrôle (monitor)

C'est par le contrôle que le scripteur gère tous les sous-processus d'écriture expliqués ci-dessus à savoir la planification, la mise en texte et la révision. Il joue le rôle de stratège d'écriture qui détermine quand il faut passer d'un sous-processus à un

autre. Donc, plus le scripteur est expérimenté, plus il contrôle mieux le fonctionnement des sous-processus d'écriture pendant la production de son texte et vice versa (Flower & Hayes, 1981).

2.2. Limites du modèle de Hayes et Flower (1980)

Pour qu'un modèle d'écriture soit pratique, il devrait répondre à deux conditions : d'un côté, avoir une architecture complexe qui fournit le maximum de détails de ses composantes et assure en même temps des relations cohérentes entre elles. D'un autre côté, il devrait être simple et compréhensible pour rendre les services attendus de lui, car « ça ne sert à rien d'en faire une machine monstrueuse que nul ne pourra manipuler » (Plane, 2005). Bien que le modèle de Hayes et Flower (1980) a vulgarisé et a simplifié l'activité de la production écrite, il reste néanmoins moins détaillé au niveau des points suivants :

L'une des critiques les plus récurrentes de ce modèle est qu'il ne s'applique qu'aux rédacteurs experts malgré que cette réserve fût mentionnée noir sur blanc dans la conclusion de l'article de référence de ce modèle. Ajoutons que Hayes et Flower (1980) sont allés encore plus loin en confirmant certes que ce modèle concerne des rédacteurs experts, mais qu'il peut servir néanmoins de guide de diagnostic des difficultés d'écriture pour des scripteurs novices (Hayes & Flower, 1980, p. 29).

De plus, Berninger et Swanson (1994), Alamargot et Chanquoy (2001) et Garcia-Debanc et Fayol (2002), reprochent ce modèle de l'absence d'intérêt à l'analyse des traitements langagiers. Autrement dit, Hayes et Flower (1980) ne se sont basés que sur la description des aspects conceptuels de la production écrite, mais ils n'ont pas essayé de les analyser. Cela signifie que ce modèle n'explique pas le fonctionnement de la MLT et marginalise ainsi le rôle important de la MCT et la mémoire de travail (désormais MDT) dans l'activité d'écriture.

Par ailleurs, ces mêmes chercheurs ont critiqué ce modèle dans le fait qu'il n'explique pas, selon une vision purement cognitive, la manière dont le scripteur planifie, rédige et révisé son texte. Ainsi, ils considèrent que "le contrôle (monitor)" ne devrait pas concerner que la gestion des différents sous-processus d'écriture, mais

qu'il faut qu'il gère toutes les parties de ce modèle y compris la régulation de l'intervention de système de mémorisation dans l'activité d'écriture.

Chin (1994) a considéré l'environnement de la tâche comme l'objet le plus vaste qui influence la production écrite. Elle a proposé d'y ajouter des dimensions personnelles, politiques et socio-historiques. Quant à Nystrand (1989), il ajoute que ce modèle n'a pas pris en considération les dimensions sociales et interactives.

Brand (1991), pour sa part, a attiré l'attention sur la dimension affective et émotionnelle du scripteur qu'il considère comme influente et complémentaire dans l'acte d'écriture sans qu'elle ne soit opposée aux autres dimensions cognitives, politiques, socio-historiques ou sociales.

Lemaire et Didierjean (2018) estiment que ce modèle n'en n'est pas véritablement un. Selon eux, il s'agit d'un cadre conceptuel qui permet de séparer les moments ou les phases de l'activité d'écriture. Ils se sont justifiés leurs critiques par le fait que ce modèle n'est pas assez détaillé pour pouvoir expérimenter chaque étape ou chaque partie à part.

En résumé, bien que toutes ces critiques aient débouché sur d'autres modèles qui ont fourni le maximum d'informations explicatives de l'activité d'écriture, leur architecture de base est restée fidèle au premier modèle de référence de Hayes et Flower (1980) (Favart & Olive, 2005).

2.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) décrit les étapes à suivre par un scripteur expert pendant la production de son texte. À partir des années quatre-vingt, les concepteurs de ce modèle (Hayes & Flower, 1986 ; Hayes et *al.*, 1987 ; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2009) et d'autres chercheurs (Bereiter & Scardamalia, 1986 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) ont établi des études comparatives entre des scripteurs experts et d'autres novices afin d'avoir une vision plus vaste sur ce qui se passe lors de la production des textes chez ces deux catégories de scripteurs.

Alors, vu que nous avons à faire à des scripteurs moins expérimentés, inscrits en première année de master en sciences économiques, il nous a semblé intéressant de comprendre les stratégies d'écriture adoptées par ces scripteurs, à travers des différentes études menées par des spécialistes en sciences cognitives, afin de leur fournir les outils d'aide adéquats pour qu'ils puissent surmonter leurs difficultés liées à la production des textes de spécialité. Parmi ces études, nous avons opté pour celles de Bereiter et Scardamalia (1987) qui ont étudié et comparé des comportements de deux catégories de scripteurs : novices (enfants et adolescents) et experts (adultes).

Leur objectif étant d'étudier les activités cognitives qui entrent en jeu dans la composition écrite des textes : l'établissement d'objectifs, la planification, la mémorisation et la récupération d'informations, la résolution de problèmes, la lecture et la révision... (Bereiter & Scardamalia, 1987). Les résultats de leurs études ont débouché sur la description de deux processus de la rédaction des textes qui correspondent à deux stratégies déployées par ces deux catégories de scripteurs : processus (stratégie) des connaissances rapportées et processus (stratégie) des connaissances transformées. Les schémas ci-dessous illustrent ces deux processus.

2.3.1. Le processus des connaissances rapportées

Le premier processus s'intéresse à la stratégie des connaissances rapportées (Knowledge-telling). Cette stratégie concerne les scripteurs novices qui rédigent leurs textes d'une façon linéaire. Autrement dit, l'organisation de leurs textes dépend de la juxtaposition des idées récupérées par ces scripteurs à partir de leurs MLT.

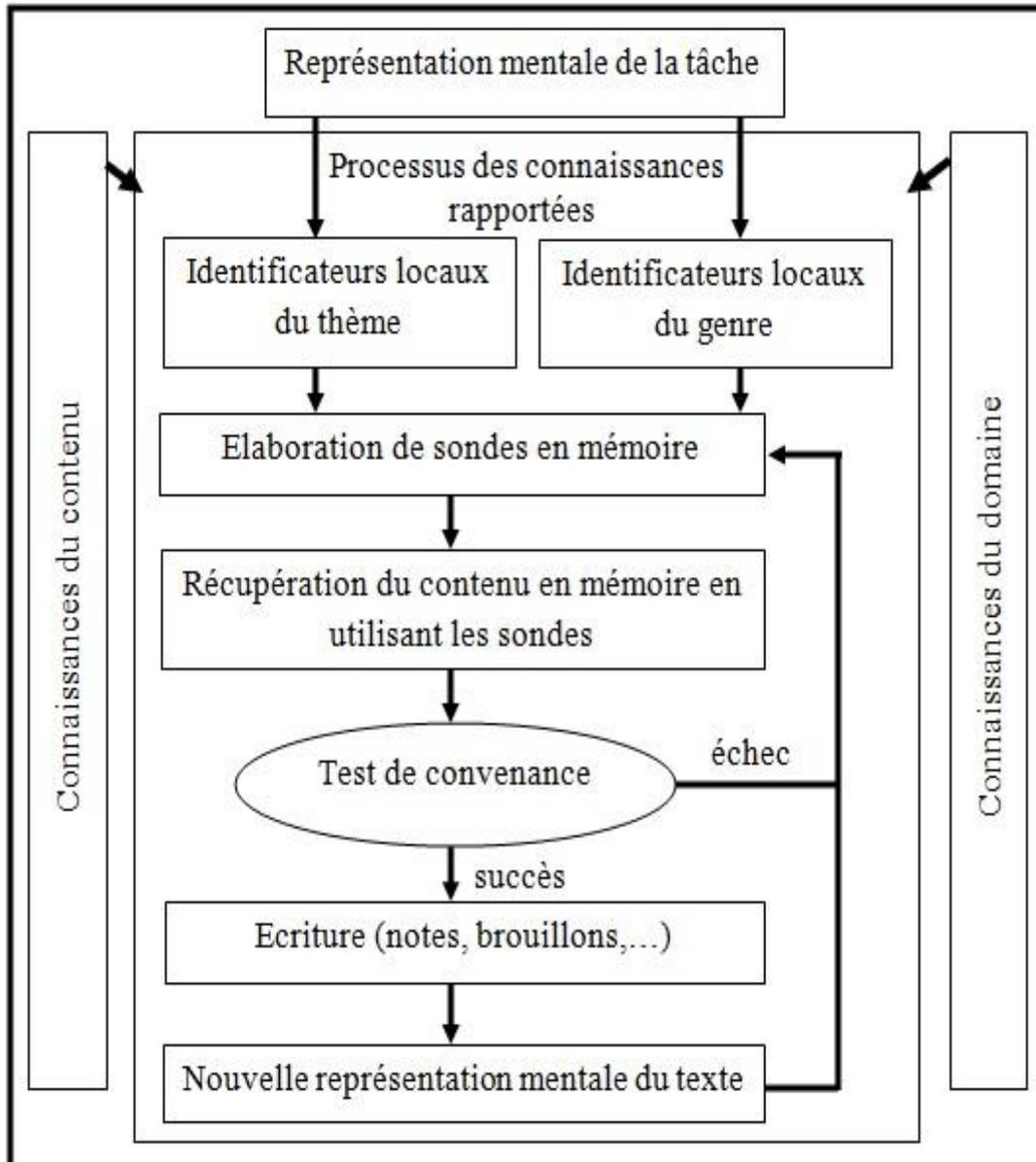


Schéma N° 07 : Structure du processus des connaissances rapportées

Source : Scardamalia et Bereiter (1998, p. 30)⁴³

Dans cette stratégie, les scripteurs essaient de récupérer de leurs MLT le maximum des connaissances relatives au genre et au thème du texte à produire sans prendre la peine de les critiquer ou de les réorganiser selon les exigences de la situation d'écriture. Cela signifie qu'ils ne possèdent pas les connaissances critiques suffisantes qui leur permettent de réviser et d'améliorer leurs textes qu'ils produisent. Cependant, ils se basent sur des cercles récurrents de récupération-formulation de leurs

⁴³ Nous avons opté pour la traduction française, parue en 1998, de la structure du processus des connaissances rapportées.

connaissances (McCutchen, 1996). Le recours à ces cercles cognitifs induit à une faible cohésion entre les phrases et les idées employées dans leurs textes. Or, ces scripteurs peuvent produire de bons textes si leurs connaissances à propos du genre et du thème du texte à produire sont riches et structurées d'une manière cohérente dans leurs MLT (Scardamalia & Bereiter, 1991).

2.3.2. Le processus des connaissances transformées

Le deuxième processus vise la description des comportements des scripteurs experts qui rédigent leurs textes en faisant un travail permanent de réécriture.

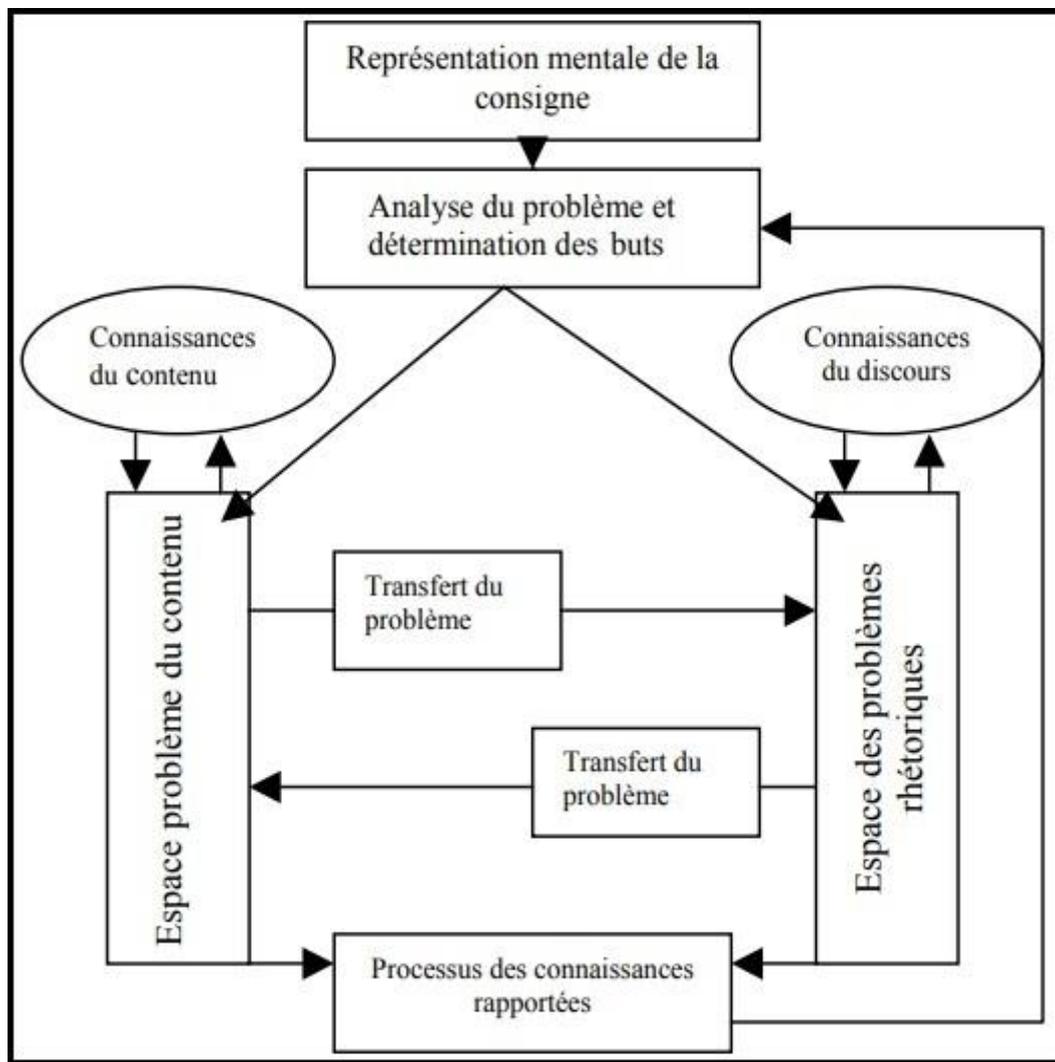


Schéma N° 08 : Structure du processus des connaissances transformées

Source : Scardamalia et Bereiter (1998, p. 32)⁴⁴

⁴⁴ Nous avons opté pour la traduction française, parue en 1998, de la structure du processus des connaissances transformées.

Ce processus représente la stratégie des connaissances transformées (Knowledge-transforming) dans laquelle les scripteurs expérimentés rédigent leurs textes en travaillant selon le schéma suivant :

écrire ↔ lire ↔ réviser ↔ réécrire.

Cela veut dire que la production de ces textes est le résultat d'un travail métacognitif⁴⁵ complexe de résolution de problème qui demande de ces rédacteurs experts de récupérer de leurs MLT les connaissances liées au discours et au contenu du texte à rédiger, de les analyser, de les organiser, de les réviser et de les transformer constamment en respectant la consigne d'écriture, le thème abordé, le type de texte en question, le destinataire, les intentions et les buts d'écriture planifiés en amont. Alors, ce genre de travaux exige de ces rédacteurs un effort mental pour pouvoir gérer simultanément et régulièrement les problèmes rhétoriques et les problèmes du contenu de leurs textes (Rerat & Berger, 2020).

Il est à noter également que même les rédacteurs experts optent parfois pour la stratégie des connaissances rapportées quand ils rédigent des textes à partir d'un modèle préétabli dans leurs MLT. Dans ce cas, ces rédacteurs se trouvent devant une situation de recherche-récupération des connaissances de leurs MLT au lieu d'une situation de résolution de problèmes. Par exemple : la rédaction d'une lettre de motivation ou une carte de vœux...

Selon Chanquoy et Alamargot (2003, p. 182), les stratégies de connaissances rapportées et transformées « ne sont pas considérées par leurs auteurs comme deux étapes dans le développement de l'expertise, mais plutôt comme deux extrêmes sur un continuum ». Autrement dit, la stratégie des connaissances rapportées représente le point de départ du parcours de n'importe quel scripteur dans la maîtrise du processus d'écriture, tandis que la stratégie des connaissances transformées indique son point d'arrivée. Entre ces deux points, il en existe d'autres intermédiaires à franchir. Donc, le passage progressif du point de départ vers le point d'arrivée en passant par tous ces points intermédiaires signifie le développement de l'expertise rédactionnelle, un élément qui n'a pas été traité dans ce modèle.

⁴⁵ C'est un travail régulateur des stratégies cognitives du rédacteur.

2.4. Modèle de Hayes (1996)

Ce modèle est la version améliorée du modèle de Hayes et Flower (1980). Dans ce modèle, Hayes (1996) a tenté d'ajuster son modèle initial en prenant en considération les critiques de la communauté scientifique citées en supra. Pour cela, il a subdivisé son modèle en deux parties qui interagissent constamment pendant le processus d'écriture : l'environnement de la tâche et l'individu.

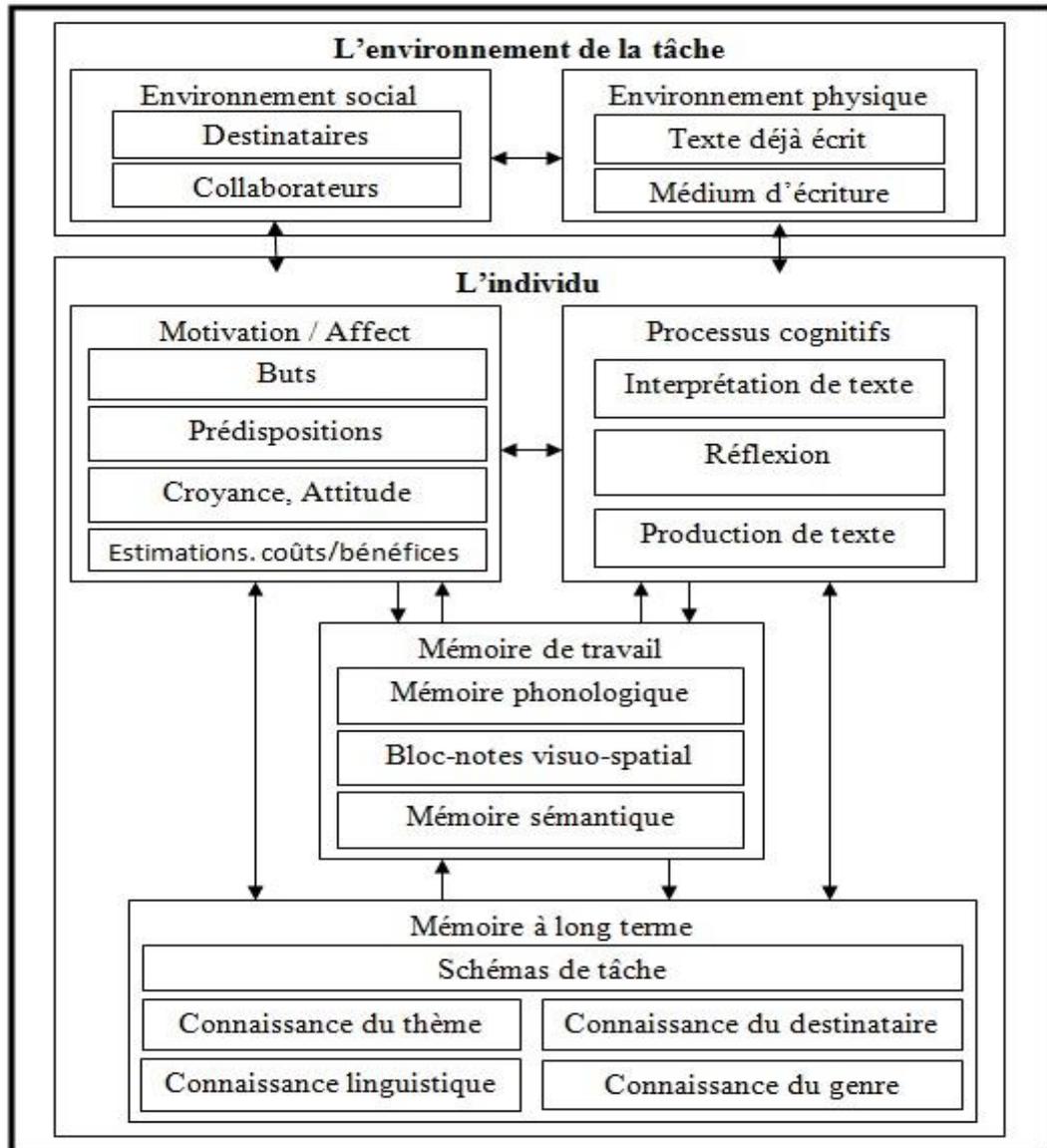


Schéma N° 09 : Structure du processus des connaissances transformées

Source : Hayes (1998, p. 56)⁴⁶

En ce qui concerne la première partie "l'environnement de la tâche", elle se base sur des facteurs sociaux et d'autres physiques. Les premiers constituent l'environnement social du rédacteur qui englobe les destinataires visés par le texte à

⁴⁶ Nous avons opté pour la traduction française, parue en 1998, du modèle de Hayes (1996).

produire et les collaborateurs qui contribuent dans la production, l'ajustement et l'amélioration de ce texte que ce soit d'une façon directe via l'écriture collaborative ou bien indirectement à travers les critiques et les orientations d'enseignants ou d'autres étudiants. Les deuxièmes facteurs forment l'environnement physique du rédacteur qui est composé de la partie du texte en cours de réalisation par le rédacteur et le médium d'écriture que ce soit dans sa version papier ou numérique comme des logiciels du traitement de textes ou ceux de l'écriture collaborative.

Quant à la deuxième partie, "l'individu", elle englobe quatre éléments: la motivation, la MDT, la MLT et les processus cognitifs. Pour la motivation, elle est influencée par les buts d'écriture du rédacteur tracés en amont et par ses prédispositions, ses croyances, ses attitudes et ses estimations vis-à-vis de la production de textes.

En ce qui concerne la MDT, Hayes (1996) s'est référé aux travaux de Baddeley (1986, 1990) qui donnent à ce genre de mémoires une place importante dans la production de textes. En effet, il considère la MDT comme une mémoire à court terme qui a la capacité de maintenir temporairement les connaissances récupérées de la MLT pour les employer dans le processus d'écriture ou le vice versa, c'est-à-dire maintenir temporairement les connaissances issues de la motivation et des processus cognitifs du rédacteur avant de les stocker dans sa MLT. Donc, la MDT gère les connaissances entrées et sorties de la MLT pour mener à bien le processus d'écriture. Par conséquent, la capacité de cette mémoire diffère selon le degré d'expertise du rédacteur (Olive & Piolat, 2005).

Pour la MLT, Hayes (1996) a gardé la même description de son modèle de 1980 en y ajoutant un nouvel élément : "schémas de tâche". Selon lui, ces schémas sont :

« des groupes d'informations stockés dans la MLT qui spécifient comment effectuer une tâche particulière [...] ils comporteront les informations concernant les buts de la tâche, les processus à utiliser pour accomplir la tâche, l'ordonnement de ces processus et les critères pour évaluer la réussite de la tâche » (Hayes, 1998, p.96).

Donc, ce qui est particulier dans ce modèle actualisé n'est pas la description de la MLT, mais l'explicitation des liens complexes qui se trouvent entre elle et entre les

autres éléments qui contribuent à la production de textes : la motivation, la MDT et les processus cognitifs.

En ce qui concerne les processus cognitifs, Hayes (1996) a gardé la même idée de trois fonctions cognitives de son modèle de 1980, mais en les développant selon une autre vision plus large. Il a créé la fonction cognitive "Interprétation de texte" qui englobe le sous-processus de révision de l'ancien modèle. Comme il a fusionné le sous-processus de la planification dans la fonction cognitive "réflexion" qui inclut également d'autres éléments dans la production de textes comme la résolution de problèmes et la prise de décisions. Pour la troisième fonction, Hayes (1996) a remplacé la dénomination du processus de "mise en texte" du modèle de 1980 par la fonction cognitive "production de texte" qui signifie les sorties de la production textuelle.

Donc, outre la dimension cognitive illustrée dans le modèle de Hayes et Flower (1980), le modèle de Hayes (1996) a mis en exergue d'autres dimensions liées au processus d'écriture : il s'agit des dimensions sociale et psychologique du rédacteur, car la rédaction est un acte social généré dans une communauté afin de communiquer avec autrui. Cet acte est guidé par des conventions sociales qui déterminent son élaboration et sa progression. Alors, la rédaction concerne à la fois la production individuelle et collaborative de textes. Dans ce sens, Hayes (1996) a essayé d'éclaircir l'influence des collaborateurs et de l'écriture collaborative sur la production de textes.

3. La production écrite et les théories d'apprentissage

Les modèles cognitifs de la production textuelle expliqués ci-dessus témoignent du caractère cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste des connaissances apprises et employées par le rédacteur. Autrement dit, apprendre à écrire est une démarche active, volontaire, consciente et constructive à travers de laquelle le rédacteur utilise ses ressources cognitives d'une manière stratégique pour pouvoir approprier, modifier et ajuster ses connaissances (Cuq et *al.*, 2003 ; Lebrun, 2007).

Afin de mieux comprendre cette démarche de la production écrite, il nous a semblé important de mettre la lumière sur les différentes théories d'apprentissage qui

pourraient répondre sur ce qui se passe dans le cerveau de l'être humain lors du processus d'apprentissage de la production écrite. Donc, nous essayerons dans les lignes qui suivent de synthétiser les principales théories d'apprentissage : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (la théorie qui nous intéresse le plus).

3.1. Le behaviorisme

Le behaviorisme⁴⁷ ou le comportementalisme, apparu au début de XX^e siècle et représenté comme étant une « théorie psychologique qui fait du comportement observable, l'objet même de la psychologie et de l'environnement, l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines » (Raynal & Rieunier, 1997, p.54).

De ce fait, Thorndike (1904), Piéron (1907), Watson (1913) et Pavlov (1927), ont insisté sur le fait que tous les comportements de l'individu ne sont appris qu'à travers le contact avec son environnement. Alors, ils ne s'intéressent pas à analyser les différents processus qui se déroulent dans le cerveau de l'individu lors de son apprentissage, mais ils cherchent plutôt à étudier comment les conditions environnementales déterminent les comportements observables des individus. Autrement dit, ils considèrent l'individu comme un être passif souvent affecté par des stimulus environnementaux qui stimulent sa réaction selon le schéma suivant:

stimulus → individu → réaction (ou réponse).

Dans ce sens, les stimulus représentent les entrées du processus d'apprentissage tandis que les réactions et les réponses de l'individu indiquent les sorties de ce processus. En outre, l'individu reste pour les behavioristes comme une boîte noire dont ils ignorent son fonctionnement, mais ils peuvent étudier ses comportements (les sorties). Par conséquent, le behaviorisme s'est intéressé à l'enseignement programmé qui se focalise sur la répétition, les renforcements⁴⁸ et le conditionnement⁴⁹ qui orientent et motivent l'individu dans son processus d'apprentissage.

⁴⁷ C'est un terme emprunté de la langue anglaise et dérivé du terme « behavior » qui signifie comportement.

⁴⁸ « En psychologie, le renforcement désigne tout événement qui maintient ou accroît la probabilité de la réponse qui précède ou suit ce renforcement [...] Le renforcement peut être positif ou négatif. Il est positif s'il conduit à une satisfaction, il est négatif dans le cas contraire » (Raynal & Rieunier, 1997, p.319).

3.2. Le cognitivisme

La fin du XX^e siècle a marqué l'avènement de l'ordinateur et de l'intelligence artificielle qui ont contribué à développer un autre courant psychologique et une autre théorie d'apprentissage, le cognitivisme. Contrairement au béhaviorisme, cette théorie d'apprentissage a mis en exergue l'importance de la pensée de l'individu et de son traitement intérieur de l'information dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, les cognitivistes considèrent que l'apprentissage ne peut pas se limiter seulement à un enseignement programmé basé sur la relation stimulus → réaction. Cependant, il est le résultat de plusieurs processus mentaux qui se passent dans le cerveau humain "la boîte noire" dont il faut comprendre son fonctionnement. Donc,

« la perspective cognitiviste, qu'elle prenne appui sur la psychologie du développement ou sur la psychologie cognitive, accorde une importance toute particulière à l'activité intellectuelle du sujet apprenant et à sa capacité d'en prendre graduellement conscience, ce qui lui permet d'en accroître considérablement l'efficacité. » (Legendre, 2004, p.25).

Bonner (1988), Di Vesta (1987), Rieber (1987) et Tennyson (1995), considèrent le cerveau humain comme le processeur central qui fait le traitement des différentes informations. La mémorisation et le rappel de ces dernières du cerveau de l'individu se fait à partir des schémas cognitifs qui représentent des réseaux conceptuels de savoirs qui décrivent « des étapes par lesquelles doit passer l'information dans le système cognitif » (Basque, 1999, p.11).

Alors, chaque individu mémorise et rappelle ses connaissances à travers des schémas cognitifs propres à lui. Dans ce sens, l'individu n'est plus considéré comme un être passif qui reçoit des stimulus de son environnement, mais c'est un participant actif au processus d'apprentissage et responsable de l'emploi des stratégies diverses afin de traiter et de construire ses propres connaissances.

⁴⁹ Le conditionnement représente les mécanismes à travers lesquels l'individu acquiert ou développe ses comportements par rapport aux exigences du milieu où il se trouve. Ce conditionnement est soit involontaire (conditionnement répondant) quand l'individu agit involontairement sur le milieu et cela résulte des réflexes, des réactions psychologiques ou des états émotionnels, ou bien volontaires (conditionnement opérant) lorsque l'individu agit volontairement sur le milieu pour ajuster ses comportements selon les objectifs et les résultats attendus.

3.3. Le constructivisme

Piaget (1964, 1969) est considéré comme l'un des fondateurs de cette théorie d'apprentissage. Ses travaux démontrent que l'individu ne peut pas créer dans son cerveau une copie identique de la réalité qui l'entoure. Mais, qu'il est toujours en quête de construire un modèle représentatif de celle-ci en se basant sur son expérience passée. Autrement dit, chaque individu recourt à ses connaissances antérieures pour interpréter de nouvelles informations découlant de son environnement avant de les organiser et de les mémoriser dans son cerveau sous forme de schémas cognitifs. Alors, selon les constructivistes, le processus d'apprentissage ne signifie pas la juxtaposition des connaissances dans le cerveau de l'individu, mais plutôt un travail d'organisation, de réorganisation, de construction et de reconstruction de celles-ci.

Pour Piaget (1975), le processus d'apprentissage se base sur deux opérations capitales et complémentaires : l'assimilation et l'accommodation. La première opération concerne l'intégration de nouvelles informations dans le système cognitif de l'individu via des schémas cognitifs. Tandis que la deuxième vise un travail constant d'organisation, de réorganisation, de correction et de modification de ces schémas cognitifs dans le cerveau de l'individu selon les exigences de la situation d'apprentissage. Le schéma ci-dessous illustre ces deux opérations:

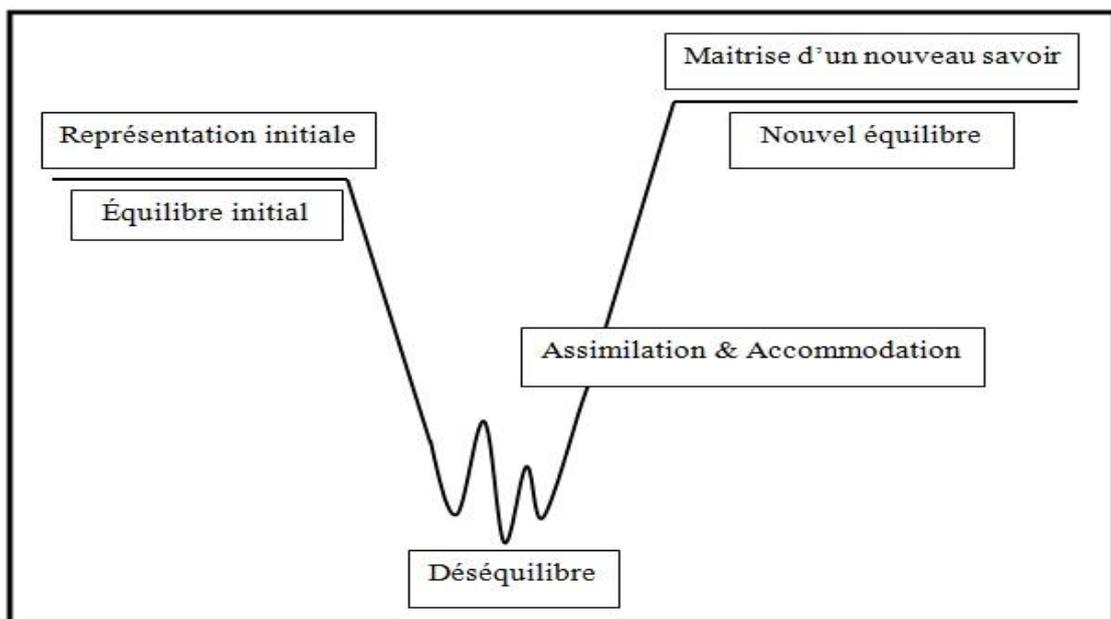


Schéma N° 10 : Processus de l'assimilation et de l'accommodation
Source : Chekour, Laafou et Janati-Idrissi (2015, p. 4)

Donc, le contact direct avec une situation d'apprentissage (situation problème)⁵⁰ crée au niveau de l'individu un déséquilibre, un conflit cognitif ou une divergence entre sa représentation cognitive initiale (ses connaissances antérieures) et ce qu'il constate dans la réalité comme nouvelles informations. Ce déséquilibre permet à l'individu de développer de nouveaux schémas cognitifs ou de les modifier à travers l'assimilation et l'accommodation.

3.4. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est apparu comme une extension du constructivisme. Vygotski (1932), l'un des leaders de cette théorie d'apprentissage, a essayé de développer les travaux de Piaget en y ajoutant la dimension sociale. Selon lui, l'individu ne se développe qu'avec le contact permanent avec autrui. Autrement dit, il est impossible de séparer l'apprentissage de son caractère social, considéré comme naturel pour les individus. Dans ce sens, l'apprentissage ne se limiterait pas qu'à la transmission des savoirs, mais il se baserait également sur les interactions qui se déroulent entre enseignant-étudiants (ou élèves), étudiants-étudiants ou adulte-enfant.

En outre, Bruner et Bonin (1996) ont estimé que la théorie d'apprentissage socioconstructiviste pousse systématiquement l'enseignant à se sortir de la situation de monopole du savoir, vers la situation d'un guide ou d'un animateur qui motive l'apprenant, attire son attention et l'encourage à réfléchir et à poser des questions. Donc, cette démarche permet de développer l'autonomie de l'apprenant en passant par deux conflits : un conflit cognitif au niveau de l'apprenant et un conflit sociocognitif entre l'apprenant et les individus qui le cernent.

Pour Vygotski (1980), la confrontation des représentations cognitives de l'individu avec celles des autres à propos de la réalité qui les entoure engendre un conflit sociocognitif. Un conflit fructueux débouche souvent sur de nouvelles connaissances, sur de nouvelles représentations cognitives corrigées et sur une co-élaboration cognitive de cette réalité.

Cependant, ce conflit sociocognitif devient moins efficace dans un groupe d'apprentissage ou entre paires « lorsqu'un partenaire plus avancé impose son point de

⁵⁰ C'est une situation qui vise à créer chez l'individu un espace de réflexion et d'analyse à propos d'un problème à résoudre ou un obstacle à franchir

vue sans fournir d'explication, lorsque les décisions sont unilatérales, lorsqu'un leader est imposé ou lorsque la communication n'est pas possible » (Buchs et *al.*, 2008, p. 112). Donc, pour éviter cette situation, il est important que ce conflit soit géré par l'enseignant soit d'une manière directe à travers ses orientations ou d'une façon indirecte via la mise en place des outils d'aide facilitant la résolution de la situation problème (Bruner, 1983).

4. Les outils d'aide à la production collaborative des textes

Les outils d'aide à la production de textes désignent des instruments, sélectionnés ou élaborés par l'enseignant pour constituer des facilitateurs à différents moments de l'activité d'écriture (Astolfi, Darot, Vogel & Toussaint, 2008). Ce sont des outils cognitifs à travers lesquels le rédacteur peut penser et agir. Ils apparaissent en effet comme des mémoires externes (Legros, Maitre de Pembroke & Talbi, 2002). Autrement dit, ils fournissent des informations supplémentaires qui peuvent interagir avec les connaissances antérieures du rédacteur afin de contribuer à la construction de ses connaissances nouvelles. Comme ils jouent également le rôle des supports qui orientent le rédacteur et attirent son attention sur des points bien ciblés avant et pendant la production de textes. Tout cela peut aider un rédacteur novice à se libérer d'une surcharge cognitive⁵¹ importante en diminuant son coût cognitif⁵² lié à la production textuelle (Piolat & Olive, 2000).

En outre, ces outils aident le rédacteur à équilibrer entre les trois sous-processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision, car « chez l'apprenti-rédacteur, en l'absence d'aides, les opérations de mise en texte occupent une place essentielle, tandis que la planification et les opérations de révision sont défaillantes » (Garcia-Debanc, 2000, p.88). Alors, parmi ces outils d'aides, nous ne nous focaliserons que sur : l'enseignement explicite, le texte support, la grille d'autoévaluation et le travail de groupe. Nous développerons dans les points suivants ces aides hormis le travail de groupe, déjà expliqué dans le troisième chapitre.

⁵¹ La surcharge cognitive est un signe d'épuisement du cerveau humain. Elle concerne en particulier une saturation au niveau de la MDT qui a une capacité limitée de traitement d'informations.

⁵² Le coût cognitif représente le temps et les efforts cognitifs mobilisés par un rédacteur afin de produire un texte (Piolat & Olive, 2000). Plus ce coût est élevé, plus le cerveau se trouve bloqué et dans l'incapacité de former et de rappeler les schémas mentaux au niveau de la MLT et de la MDT (Chanquoy & Alamargot, 2002).

4.1. Enseignement explicite

D'une façon générale, Rosenshine (1986) a défini l'enseignement explicite comme étant une technique visant la facilitation et la clarification des contenus. Cette technique prend souvent la forme magistrale qui illustre progressivement les différentes étapes et les liens qui les unissent afin d'assurer une compréhension et une application meilleures de ces contenus.

Autrement dit, l'enseignement explicite ne se limite pas à des instructions directes que l'apprenant doit suivre automatiquement. Cependant, l'objectif de cette technique est de présenter un cadre global, clair, cohérent et concret. C'est une sorte d'organisation pédagogique qui cherche à inclure tous les apprenants dans la dynamique collective d'apprentissage (Bablet et *al.*, 2016).

Donc, d'une part, l'enseignant est amené à expliciter les objectifs du contenu à enseigner. D'autre part, il doit expliciter également, à travers un scénario didactique et pédagogique préparé en amont, les procédures, les moyens et les connaissances nécessaires pour traiter correctement ce contenu.

4.2. Texte support

Lors de la présentation de son cours, l'enseignant est amené à utiliser des supports d'enseignement comme le manuel, le tableau, le data-show, les fiches, le texte support, etc qui sont considérés comme des outils d'aide au processus enseignement/apprentissage, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Ils constituent des instruments intellectuels qui sollicitent des formes particulières de raisonnement et d'organisation de travail (Crinon, Leclaire-Halté & Viriot-Goeldel, 2016).

Parmi ces supports d'enseignement, nous distinguons le texte support. C'est un texte authentique⁵³ ou fabriqué⁵⁴, sélectionné ou élaboré par l'enseignant pour des

⁵³ Un texte authentique indique « un texte élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (Cuq et *al.*, 2003, p. 29).

⁵⁴ Un texte fabriqué désigne un texte conçu par l'enseignant en se référant sur certains critères linguistiques ou pédagogiques afin de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Cuq et *al.* (2003, p. 100), « à l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française. »

fins didactiques. Il peut prendre plusieurs formes différentes : scriptural, sonore ou télévisuel. Selon Cuq et *al.* (2003, p.75),

« Il résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction (sensibilisation, structuration, entraînement, évaluation ou auto-évaluation) ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation (compréhension/expression, écrit/oral, corpus pour appréhender le vocabulaire, la grammaire, la civilisation, etc.) »

4.3. Grille d'auto-évaluation

Pour Paquay (2013), tout processus d'autoévaluation peut être subdivisé en trois opérations : l'auto-observation, l'autodiagnostic et l'autorégulation.

Lors de la première opération, le rédacteur s'interroge sur la tâche d'écriture et dégage les éléments importants (remarques, jugements, dysfonctionnements) qui sont en lien direct avec elle.

Pendant la deuxième opération, le rédacteur interprète et attribue du sens à ces éléments dégagés de l'auto-observation en se référant à ses connaissances antérieures.

Quant à l'autorégulation, elle se base sur les deux opérations précédentes pour effectuer les ajustements nécessaires au niveau des actions du rédacteur dans le but de les améliorer.

De ce fait, l'autoévaluation ne se limite pas dans l'autocorrection, elle est plus vaste. C'est une rétroaction, une pratique métacognitive⁵⁵ et un acte conscient et évaluatif à travers lequel le rédacteur porte un jugement qualitatif sur son travail, sur ses attitudes ou de son apprentissage. C'est une démarche active qui exige du rédacteur l'auto-questionnement, l'autocritique et l'autocontrôle permanent sur sa production, car « la qualité d'une autoévaluation dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même » (Legendre, 2005, p.144).

Pour des rédacteurs novices, l'autoévaluation ne dépasse pas le cadre de l'autocorrection des erreurs d'orthographe, elle est même souvent omise, car ce processus n'est ni inné ni spontané ; il demande un entraînement permanent du rédacteur et un accompagnement sérieux de l'enseignant. Donc, soutenir ce type de

⁵⁵ C'est une pratique régulatrice des stratégies cognitives du rédacteur.

rédacteurs à l'aide d'une grille d'autoévaluation semble important pour qu'ils développent leur capacité à s'autocritiquer et à s'auto-évaluer.

Dans ce sens, cette grille peut aider ces rédacteurs à prendre conscience de leur propre apprentissage et à porter des jugements qualitatifs sur leurs textes. Elle prend souvent la forme d'un tableau qui comporte des critères accompagnés d'une échelle avec des possibilités de réponses (Saadi, 2018). En outre, il est important que ces critères soient préétablis soigneusement par l'enseignant sous forme de questions afin d'orienter la réflexion du rédacteur et d'en faciliter l'accès à la pratique réflexive.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'expliquer le fonctionnement du processus d'écriture dans le cerveau du rédacteur avant de sa réalisation sur le papier en nous référant aux différentes théories liées aux sciences cognitives. Ces explications nous serviront à justifier et à trouver des réponses aux diverses situations de la partie pratique.

Partie II : Cadre méthodologique et expérimental de la recherche

Chapitre 05 : Cadre méthodologique

Introduction

Ce chapitre comprend la description des diverses phases expérimentales résumées dans les points suivants: choix de l'échantillon, présentation des outils d'analyse et d'investigation, présentation des outils d'aide utilisés par les sujets du groupe expérimental, explication du protocole expérimental et des consignes d'écriture.

Avant d'entamer tous ces points, il nous a semblé important de faire un rappel de la démarche expérimentale choisie, de la problématique posée, de l'objectif et des hypothèses de recherche.

1. Démarche expérimentale adoptée

Dans une recherche scientifique effectuée dans le cadre des sciences humaines, l'une des étapes la plus importante est de déterminer le type d'investigation que le chercheur devra utiliser afin de mener à bien son travail de recherche. Cela consiste à recourir soit à une recherche expérimentale ou bien à une recherche non expérimentale.

On entend par recherche expérimentale, une recherche à travers laquelle le chercheur tente, au début, de préciser les différentes variables qui cernent son étude et d'établir, après, un lien de causalité entre elles. Ce lien se manifeste dans la manipulation des variables indépendantes (les causes) pour mesurer leur effet sur les variables dépendantes (les effets) tout en contrôlant les variables externes qui pourraient potentiellement biaiser l'expérimentation (Borst & Cachia, 2016). L'effet est mesuré à l'aide de statistiques descriptives, de grilles d'observation et d'analyse... Sachant que le chercheur peut mener son expérimentation dans un laboratoire ou dans le milieu naturel du phénomène observé, le terrain.

Donc, ce type d'investigations correspond à la démarche hypothético-déductive qui se base sur la formulation des hypothèses répondant provisoirement à une problématique qui constitue le point de départ d'une recherche expérimentale. Ces hypothèses comportent des liens de causalité qui se forment entre les variables dépendantes et les variables indépendantes.

Cependant, dans une recherche non expérimentale le chercheur se contente d'observer les variables dans leur milieu naturel sans vouloir les manipuler ou les contrôler. Il s'agit d'une méthode descriptive ou historique représentée dans l'étude de cas, l'analyse de contenu et l'analyse archivistique⁵⁶... Alors, ce genre d'investigation convient à la démarche inductive qui se focalise, au départ, sur l'observation systématique du phénomène étudié dans son milieu naturel afin de dégager certaines récurrences. Après, ces récurrences permettront au chercheur de formuler des énoncés généraux comme des hypothèses, des théories et des lois (Dépelteau, 2011).

Dans le présent travail de recherche, nous nous sommes penchés sur la démarche hypothético-déductive qui se base sur une expérience sur le terrain, une problématique, des questions de recherche, la manipulation des variables indépendantes, le contrôle des variables dépendantes et l'établissement des liens de causalité entre toutes ces variables. Le schéma suivant récapitule tous ces points :

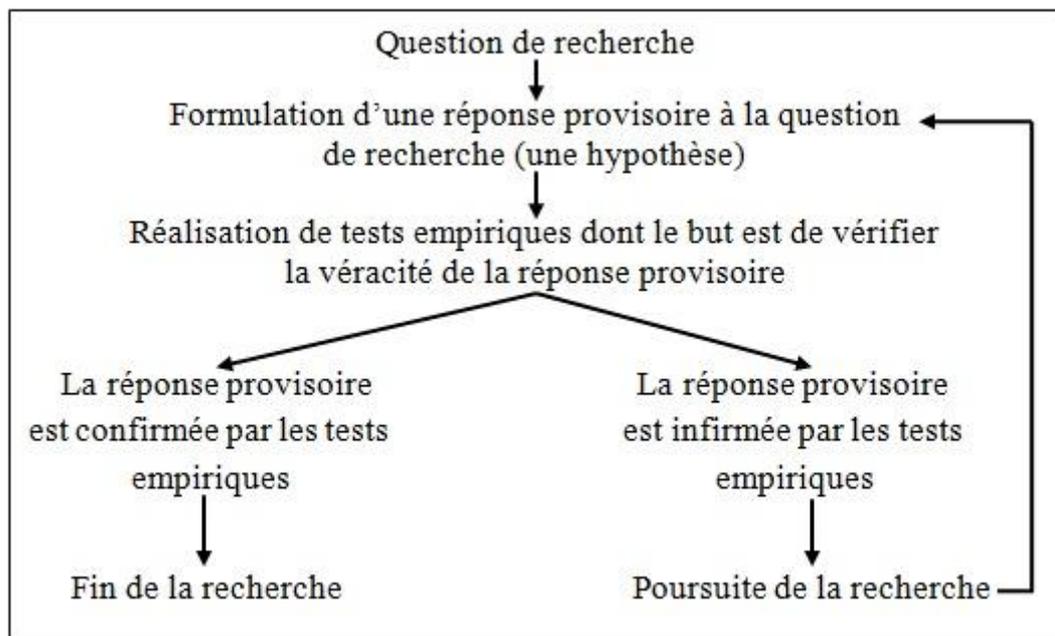


Schéma N°11 : Les étapes de la démarche hypothético-déductive

Source : Dépelteau (2011, p. 65)

⁵⁶ <https://fracademic.com/dic.nsf/frwiki/1385602> (Consulté le: 25/12/2020)

2. Rappel de l'objectif, de la problématique et des hypothèses de recherche

L'objectif de notre recherche est double : d'une part, vérifier la faisabilité de pratiquer et de contrôler l'écriture collaborative dans le contexte universitaire. D'autre part, tester l'efficacité de l'écriture collaborative dans l'amélioration de la production des textes de spécialité réalisés par des étudiants de première année master en sciences économiques.

Afin d'atteindre l'objectif cité ci-dessus, nous avons formulé la problématique suivante :

- Dans quelles mesures l'écriture collaborative peut éveiller les facultés cognitives de la planification, de la production, de la réécriture et de la révision des étudiants de première année master inscrits au département des sciences économiques lors de la production de leurs textes de spécialité ? Et, à quel point ce genre d'écriture peut améliorer la production de ces textes de spécialité à l'université ?

Pour répondre à cette problématique nous supposons que :

H1: L'emploi des outils d'aide pousserait les sujets du groupe test vers une utilisation efficace de leurs brouillons et de leurs capacités de révision au niveau des opérations de l'ajout, de remplacement, de déplacement et de la suppression.

H2 : L'écriture collaborative permettrait aux participants de produire plus d'idées pertinentes par rapport à l'écriture individuelle.

H3 : L'écriture collaborative permettrait aux sujets de mieux contrôler les dysfonctionnements de phrases durant le processus d'écriture.

H4 : Le recours à l'écriture collaborative aurait un impact positif sur la cohésion et sur la cohérence des textes produits.

3. Expérimentation

3.1. Participants

Selon Dépelteau (2011), il existe deux sortes de techniques d'échantillonnage : les techniques probabilistes et les techniques non-probabilistes. Les premières s'appuient sur la théorie mathématique des probabilités pour déterminer le choix des unités de la population mère et pour choisir un échantillon représentatif de cette dernière. Autrement dit, le chercheur se focalise sur des bases de probabilités afin de sélectionner un échantillon qui a presque les mêmes caractéristiques de la population mère, sachant que la représentativité d'un échantillon n'est jamais parfaite.

Cependant, les techniques non-probabilistes se focalisent sur le hasard et sur la justification du chercheur. Elles sont plus fondées sur l'exemplarité de l'échantillon que sur sa représentativité de la population mère. D'ailleurs, il y a plusieurs techniques d'échantillonnage non-probabilistes : l'échantillonnage accidentel, l'échantillon par quotas, l'échantillon boule de neige et l'échantillon typique.

Dans le présent travail de recherche, nous avons opté pour l'échantillon typique ou qui s'appel aussi l'échantillon par choix raisonné ou intentionnel. Ce type d'échantillonnage concerne les études qui se penchent sur des phénomènes ou sur des groupes d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques. Ainsi, c'est au chercheur de justifier et d'expliquer les raisons qui l'ont poussé à choisir son échantillon.

À partir de toutes ces considérations théoriques, nous avons mené notre expérimentation dans le département des sciences économiques à l'université de Mustapha Stambouli de la wilaya de Mascara. Ce département comporte sept spécialités de master : "économie monétaire et Bancaire", "Analyse économique et prospective", "économie quantitative", "économie de travail", "économie industrielle", "économie internationale" et "économie et gestion d'entreprise". Dans toutes ces spécialités, il y a des modules enseignés en langue arabe et d'autres dispensés en langue française, voire même en anglais. Or, la langue française est présente davantage dans la spécialité : « Economie et gestion d'entreprise ». Bien que l'arabe soit la langue véhiculaire des savoirs en licence, les étudiants inscrits dans cette spécialité

sont amenés dès leur première année à utiliser, dans la plupart des modules, la langue française comme outil d'acquisition et de construction des connaissances du domaine.

Ce changement entraîne des difficultés chez ces étudiants lors de la production des textes de spécialité. Ces difficultés ont été repérées lors de l'analyse des résultats du pré-test (cf. chapitre 6). Donc, ce constat nous a motivé à mener notre expérimentation avec les étudiants inscrits dans cette spécialité.

Notre échantillon expérimental est constitué de 24 étudiants âgés entre 22 et 53 ans. Ces étudiants sont répartis en trois groupes expérimentaux : G1, G2 et G3. Ils sont inscrits en première année master « Economie et gestion d'entreprise » pour l'année 2018/2019 au département des sciences économiques à l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Selon les résultats de notre pré-test (cf. chapitre 06), la plupart de ces étudiants participants possèdent des connaissances suffisantes pour traiter des sujets de leur spécialité. Quand il s'agit de la production écrite, ils ont un niveau seuil de langue française estimé entre A1 pour la majorité et A2 pour quelques-uns suivant la classification du CECR (2012). Autrement dit, ces participants peuvent comprendre une consigne d'écriture (sous forme d'une question simple) afin de produire un texte plus ou moins court.

Le premier groupe G1 (N=8), groupe expérimental, est réparti en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Il produit des textes en mode collaboration et en se basant sur les outils d'aide présentés ci-dessous. Le deuxième groupe G2 (N=8), premier groupe témoin, est subdivisé également en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Ce groupe utilise aussi l'écriture collaborative pour produire des textes, mais sans bénéficier des outils d'aide. Le troisième groupe G3 (N=8), deuxième groupe témoin, est censé planifier et produire des textes de spécialité individuellement et sans aucun outil d'aide.

3.2. Outils d'analyse et d'investigation

3.2.1. Questionnaire

Le questionnaire représente un ensemble de questions fondées sur des objectifs de recherche et structurées selon un enchaînement logique. Il sert à recueillir des informations auprès des participants. Dans notre cas, il a été conçu à travers le logiciel sphinx⁵⁷. Et, nous l'avons distribué aux sujets au début de l'expérimentation. Il représente la première partie de la phase du pré-test.

Les objectifs de ce questionnaire se résument dans l'étude des représentations des sujets envers le processus d'écriture, l'identification de leurs carences et de leurs difficultés vis-à-vis de la production des textes de spécialité et le repérage des compétences à acquérir et à développer chez ces participants.

Dans le présent travail de recherche, le questionnaire est constitué de onze questions : quatre questions fermées et sept questions à choix multiples (cf. annexe 01). Nous avons choisi ce type de questions, d'un côté, pour recevoir des réponses claires et précises de la part des sujets et cela nous facilite la tâche de la récolte et de la classification d'informations. D'un autre côté, ce type de questions ne bloque pas les participants. Au contraire, les sujets épuisent le temps consacré à cette tâche dans la recherche et dans la sélection des réponses nécessaires parmi d'autres qui se trouvent devant eux, sachant que nous avons laissé la possibilité aux participants d'ajouter d'autres réponses dans la case « si autres, précisez... ».

De plus, ces questions traitent quatre points essentiels : la relation des participants avec la langue française, l'emploi de brouillons, la révision de textes et le travail en groupe. Dans le premier point, nous avons essayé de savoir si les sujets utilisent la langue française et des termes de spécialité au-dehors de la classe dans un cadre professionnel. Et, à quel point les participants emploient-ils cette langue afin de mener à bien leur formation de master ? Et quelles sont les difficultés qui les entravent lors de la production d'un texte de spécialité en français ?

⁵⁷ C'est un logiciel d'enquête et d'analyse des données. Il permet au chercheur de concevoir un questionnaire, de l'analyser et de le diffuser qu'elles soient les données qualitatives ou quantitatives.

Quant au deuxième point, il traite le lien entre les participants et le processus de planification d'un texte. Dans ce sens, nous avons établi deux questions pour avoir une idée sur le degré de présence de brouillons dans le processus d'écriture et la manière dont ces participants les utilisent.

Pour le troisième point, il comporte trois questions qui visent à dégager des informations à propos du processus de révision. Nous avons tenté de savoir si les sujets exploitent ce processus pour améliorer leurs textes. Et quand est-ce qu'ils l'utilisent ? Au fur et à mesure de la rédaction ? Ou à la fin de la rédaction ? Et comment révisent-ils leurs textes ?

En ce qui concerne le quatrième point, il s'intéresse à l'écriture collaborative. Nous avons élaboré trois questions pour savoir comment les participants utilisent le groupe lors de la rédaction d'un texte en commun ?

3.2.2. Grilles d'observation

Afin de mener à bien notre travail de recherche, nous avons conçu des grilles d'observation en vue de pouvoir enregistrer les comportements observables des sujets lors de la production des textes et pour avoir aussi une idée sur le fonctionnement de groupes en temps réel. Ces grilles sont inspirées des travaux de Kadi, Khebbeb, Boudechiche et Hini-Belkhalfi (2015) et des recherches d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001). D'ailleurs, nous avons élaboré deux types de grilles : une pour l'écriture individuelle et autre pour l'écriture collaborative.

3.2.2.1. Grille d'observation de l'écriture individuelle

Cette grille englobe dix items qui sont subdivisés en trois parties (cf. Annexe 3). La première concerne le code de chaque participant. Ces codes sont composés de deux lettres qui représentent les initiales des noms et des prénoms des sujets. Et, nous avons distingué les codes qui se ressemblent par des chiffres, par exemple : A.M-1 et A.M-2. L'objectif de ce système de codage est de faire le lien entre les textes produits et leurs auteurs tout en gardant leur anonymat.

La deuxième partie s'intéresse aux indicateurs de stratégies cognitives mobilisées par les sujets, à savoir la relecture de la consigne, leurs questions posées sur le sujet traité ou sur la consigne d'écriture.

Quant à la troisième partie, elle regroupe des informations concernant des indicateurs relatifs à l'emploi de brouillons. Ces indicateurs se manifestent, d'une part, dans l'exploitation de brouillons et les moments de leur intervention pendant le processus d'écriture. D'autre part, ils s'attachent au temps de rédaction pour savoir si les sujets terminent à temps, avant le temps ou ils demandent des minutes supplémentaires afin d'achever ou de réviser leurs textes finaux.

3.2.2.2. Grille d'observation de l'écriture collaborative

Cette grille comporte également 25 items répartis en cinq parties (cf. Annexes 11 et 16). Dans la première partie, nous notons le numéro des sous-groupes qui constituent les groupes expérimentaux. Quant à la deuxième partie, elle regroupe les mêmes indicateurs de stratégies cognitives susdits, ajoutant à cela trois items pour observer les membres de groupe test quand ils recourent aux supports d'aides pendant la rédaction des textes : cours support, texte support et grille d'autoévaluation. Dans la troisième partie, qui s'intéresse à l'emploi de brouillons, nous avons gardé les mêmes items de la grille d'observation de l'écriture individuelle.

Pour la quatrième partie, elle réunit les indicateurs de collaboration entre les membres de groupes : le nombre des participants actifs dans le groupe, la présence d'interaction entre les sujets, la langue d'interaction et la répartition de rôles et de tâches.

La dernière partie est consacrée aux indicateurs de cohésion de groupes. Ces indicateurs représentent les comportements observables suivants :

- Partager de nouvelles informations.
- Poser des questions.
- Donner des explications.
- Fournir des exemples.
- Faire des commentaires positifs sur les contributions de pairs.

- S'exprimer avec humour au bon moment.

3.2.3. Grille d'évaluation de brouillons

La conception de cette grille est basée sur les travaux de Fabre (2002), d'Alcorta (2001), d'Alcorta et Ponce (2009) et de Kadi (2004) adaptés selon le besoin de notre recherche. L'objectif de cette grille est d'analyser les brouillons des sujets à travers 42 items subdivisés en deux parties (cf. Annexes 5, 13 et 19). La première partie comporte sept (07) items. Dans cette partie, nous cherchons à savoir le type de brouillon employé pendant le processus de planification. Est-ce que les participants optent pour le brouillon linéaire ou celui de type instrumental ? Est-ce que ce dernier comporte des mots clés, de grandes lignes, des listes et des énumérations ou des schémas ? Et, est-ce que les sujets recourent à la langue arabe lors du processus de planification ?

Dans la deuxième partie, nous nous intéressons aux opérations de révision effectuées par les sujets pendant l'exploitation de leurs brouillons. Ces opérations sont les suivantes : les remplacements, les ajouts, les suppressions et les déplacements. De plus, nous cherchons, d'une part, l'emplacement de chaque opération dans les textes produits. Autrement dit, vérifier si les opérations employées concernent des graphèmes, des morphèmes grammaticaux, des morphèmes lexicaux, des syntagmes, des phrases ou des passages. D'autre part, nous examinons la nature de chaque opération employée. Cela veut dire, une opération réussie ou non réussie.

3.2.4. Grille d'évaluation des textes finaux

Nous avons élaboré cette grille en nous référant aux recherches de Charolles (1978), de Combettes (1983), et de Catach (1980) adaptées selon le contexte de notre expérimentation. L'objectif de cette grille est d'étudier les textes produits par les participants à travers 75 items partagés en trois parties : Organisation et structuration, contenu et langue utilisée (cf. Annexes 7, 15 et 21).

La partie « organisation et structuration » s'intéresse au respect du plan de rédaction (introduction, développement et conclusion), la répartition de textes en paragraphes en y insérant des alinéas et l'utilisation des titres et des sous-titres.

Dans la partie « contenu », nous avons établi des items qui vérifient si les participants amènent, posent et divisent le sujet traité dans l'introduction, la pertinence des idées développées, leur répétition et leur contradiction, l'utilisation des organisateurs textuels entre les grandes parties de textes, le genre de progression d'informations employé (progression à thème constant, linéaire ou éclaté), les procédés explicatifs les plus utilisés et la présence d'une conclusion synthétique.

Quant à la partie « langue utilisée », elle vise l'utilisation des connecteurs entre les phrases ou entre leurs constituants, la présence des phrases agrammaticales ou asémantiques, l'emploi des termes de spécialité, le bon emploi des accords de groupes nominaux ou de groupes verbaux, la présence des homophones lexicaux ou grammaticaux, l'emploi des erreurs à dominante phonétique, la présence de la forme impersonnelle ou passive, l'utilisation du présent de l'indicatif, l'emploi des anaphores, la présence des abréviations et l'usage de la ponctuation et des majuscules.

3.3. Outils d'aide

3.3.1. Cours support

Un cours de deux heures a été présenté au groupe expérimental G1 (cf. Annexe 8). Il est considéré comme un support d'aide à la rédaction d'un texte de spécialité. Sa préparation, son exposition et son explication ont été assurées par nous-mêmes. La présentation de ce cours s'est déroulée en trois phases :

- les techniques du travail collaboratif et le fonctionnement de groupes ;
- Les stratégies de la planification et de la révision collaboratives ;
- Le texte de spécialité à dominante explicative.

Dans la première partie, nous avons tenté de mettre en lumière les objectifs du cours présenté, la définition de la collaboration et de l'écriture collaborative, l'importance de consacrer dix minutes de départ pour la réflexion individuelle, l'utilité de la répartition de rôles et de tâches, le rôle primordial du leader ou de l'animateur de groupe, la valeur de la communication et de l'interaction entre les membres de groupe, la nécessité d'échanger des idées au sein de groupes et l'emploi de la technique de « Brainstorming » pour générer plus d'idées.

La deuxième partie était consacrée aux stratégies de la planification et de la révision collaboratives. D'une part, nous avons signalé que la planification tourne autour des idées et une structure. Comme nous avons expliqué l'importance des objectifs et de l'intention d'écriture, le lien entre les destinataires et le processus de rédaction, le fonctionnement du brouillon collaboratif et la valeur des connaissances antérieures dans le processus d'écriture.

D'autre part, nous avons montré qu'il faut continuer à s'intéresser aux idées développées et à la structure du texte rédigé lors du processus de révision. Et cela se fait par la lecture répétitive. Nous avons insisté également sur l'importance de l'organisation du plan de rédaction, l'ajustement des idées développées, s'auto-questionner sur le choix de termes de spécialité, sur la construction de phrases et sur les erreurs potentielles, le recours au dictionnaire si nécessaire, la concentration sur le choix des signes de ponctuation et des majuscules.

Quant à la troisième partie, elle concerne la rédaction d'un texte de spécialité à dominante explicative. Dans cette partie, nous avons exposé les différents éléments qui constituent ce genre de textes que ce soit au niveau de l'introduction, du développement ou de la conclusion.

3.3.2. Texte support

Pour savoir si les sujets du groupe test G1 ont retenu les informations présentées pendant le cours support, nous avons collaboré avec une enseignante de spécialité⁵⁸ pour préparer un texte de spécialité (texte support ou texte modèle) qui comprend les éléments d'un texte à dominante explicative expliqués auparavant. Ce texte représente un résumé d'un article scientifique intitulé "dysfonctionnements et inégalités financières entre les communes" que nous avons adapté selon le besoin de notre recherche (cf. Annexe 9). Les participants ont travaillé sur ce texte support comme étant une activité animée par nous-mêmes à travers des questions préparées en amont afin de les pousser à lire, à repérer et à souligner les éléments distinctifs d'un texte de spécialité à dominante explicative. Le temps consacré à cette activité est quarante-cinq minutes.

⁵⁸ Dr. Kiari Fatima Zohra.

Quelques jours plus tard, pendant l'expérimentation et lors de la rédaction du deuxième et du troisième jet, ce texte support (qui contient les remarques des participants) a été utilisé par les sujets du groupe test G1 comme un outil d'aide à la rédaction. Donc, l'objectif du texte support est double : d'une part, il sert à vérifier les connaissances des sujets acquises pendant la présentation du cours magistral. D'autre part, il s'agit d'un texte modèle qui guide et inspire les participants pendant le processus d'écriture.

3.3.3. Grille d'autoévaluation

Nous avons adapté la grille d'évaluation des textes finaux citée ci-dessus, dans la partie outils d'analyse et d'investigation, pour élaborer une grille d'autoévaluation. Tous les points d'analyse de la grille d'évaluation des textes finaux ont été transformés en critères dans la grille d'autoévaluation. Ces critères d'évaluation ciblent le processus d'écriture de l'introduction à la conclusion. Par exemple, le point d'analyse suivant : « La présence d'une conclusion synthétique. » a été transformé en critère dans la grille d'autoévaluation de la manière suivante → Nous avons synthétisé les idées principales dans la conclusion.

Les sujets du groupe expérimental G1 ont utilisé cette grille d'autoévaluation lors de la production du troisième jet qui est basé sur la réécriture et sur la révision de leurs textes déjà rédigés pendant le deuxième jet. Cependant, avant que cette grille soit mise effectivement en utilisation par les sujets du groupe test G1, nous avons procédé à une explication détaillée, parfois même en arabe dialectal, en passant d'un critère à un autre pour assurer que tous ces critères soient compris par les sujets de ce groupe. L'objectif de cette grille, d'une part, est de pousser ces sujets à réfléchir sur leurs propres activités cognitives. D'autre part, elle guide la réflexion de ces participants vers des éléments pointus de leurs textes afin de mener à bien le processus de révision.

3.4. Procédure expérimentale

3.4.1. Pré-test

La première semaine de notre expérimentation était marquée par un pré-test décomposé en deux parties : un questionnaire et la rédaction du premier jet. En ce qui

concerne la première partie, nous avons opté pour le questionnaire assisté. Cela veut dire que nous avons aidé les participants à comprendre l'objectif du questionnaire et la signification des questions et des réponses proposées.

Pour ce faire, d'abord, nous avons regroupé tous les sujets dans une salle de classe et nous leur avons distribué le questionnaire. Puis, nous avons lu et expliqué chaque question pour éviter toute sorte d'ambiguïté qui pourrait fausser les résultats obtenus. Ensuite, nous avons accordé aux sujets un temps de 01 à 02 minutes afin de répondre à la question déjà expliquée, avant de passer à la question suivante. Enfin, la durée totale consacrée à cette tâche est d'une heure.

Dans la deuxième partie, les participants sont censés rédiger individuellement un texte de spécialité (1^{er} jet) en répondant aux points déjà mentionnés dans la consigne d'écriture. Le temps imparti à cette tâche est de deux heures. L'objectif étant de cibler les difficultés des sujets et d'avoir une idée sur le profil de chaque participant au niveau de la production écrite.

En effet, les résultats du premier jet, nous ont permis de scinder l'effectif des participants en trois groupes expérimentaux (G1, G2 et G3), qui comportent équitablement les trois profils d'étudiants : faibles, moyens et plutôt bons en langue française, afin de produire le deuxième et le troisième jet. Cette répartition de groupes a été basée sur les critères suivants : la pertinence des idées, la progression d'informations et l'emploi pertinent des termes de spécialité.

3.4.2. Test

3.4.2.1. Groupe expérimental G1

D'abord, dans la deuxième semaine de l'expérimentation, nous avons présenté aux étudiants de ce groupe un cours dans une séance de deux heures sur le fonctionnement du travail en groupes, sur les stratégies de la planification et de la révision collaboratives et sur le texte de spécialité à dominante explicative. Nous avons élaboré le résumé de ce cours et l'avons distribué aux sujets du G1 à la fin de cette séance (cf. annexe 8). Ce résumé a été exploité par ces sujets comme outil d'aide durant la production du deuxième et du troisième jet (un cours support).

Dans la séance suivante, nous avons mené avec ces participants une activité de repérage sur un texte modèle (le texte support cité en supra, cf. annexe 10). La durée de cette activité est une séance de quarante-cinq minutes. Puis, dans la même séance, nous avons partagé les rôles entre les sujets du G1 en nous référant aux résultats du premier jet et aux travaux de Barlow (1993) adaptés selon le besoin de notre recherche : un leader, deux participants et un secrétaire.

Le leader joue le rôle de l'animateur. Il gère la communication et l'interaction au sein de groupe assurant ainsi la participation de tous les sujets en évitant qu'un étudiant impose son rythme et son avis sur les autres. Il veille sur la vitesse de la progression de la production écrite. Tandis que les participants sont supposés fournir le groupe par des idées, donner des arguments et des exemples si nécessaire et poser des questions pour développer la réflexion collective de groupe.

Quant au secrétaire, son rôle consiste à prendre de notes lors de l'interaction entre les autres membres, faire des reformulations et des ajustements des propos des participants si nécessaire, assurer le respect de la consigne, participer dans l'interaction et valider avec le reste de groupe la production du texte final. Cette répartition de rôles permet aux participants du G1 à s'organiser et à se structurer pendant la production des brouillons et des textes finaux.

Ensuite, pendant la troisième semaine, les participants ont produit des brouillons collaboratifs dans une séance d'une durée d'une heure. Deux jours après cette séance, et dans une autre séance d'une heure aussi, ils ont travaillé sur la mise en texte finale du deuxième jet à partir de leurs brouillons produits pendant la séance de la planification collaborative.

Enfin, lors de la quatrième semaine, les sujets du G1 ont suivi le même protocole de la troisième semaine pour produire le troisième jet : une séance consacrée à la planification collaborative et une autre pour la mise en texte, la révision et la finalisation de travail. Sachant que ces sujets ont pris leurs textes du deuxième jet comme point de départ permettant d'améliorer et de produire leurs textes du troisième jet.

Il est à signaler que lors de la production du deuxième jet, les sujets du G1 ont bénéficié de deux outils d'aide : un cours support et un texte support. En plus de ces deux outils, ces participants ont été amenés à utiliser également une grille d'autoévaluation pendant la réalisation du troisième jet. Le schéma suivant, élaboré par nous-mêmes pour les besoins de la recherche, explicite toutes ces étapes précédemment citées :

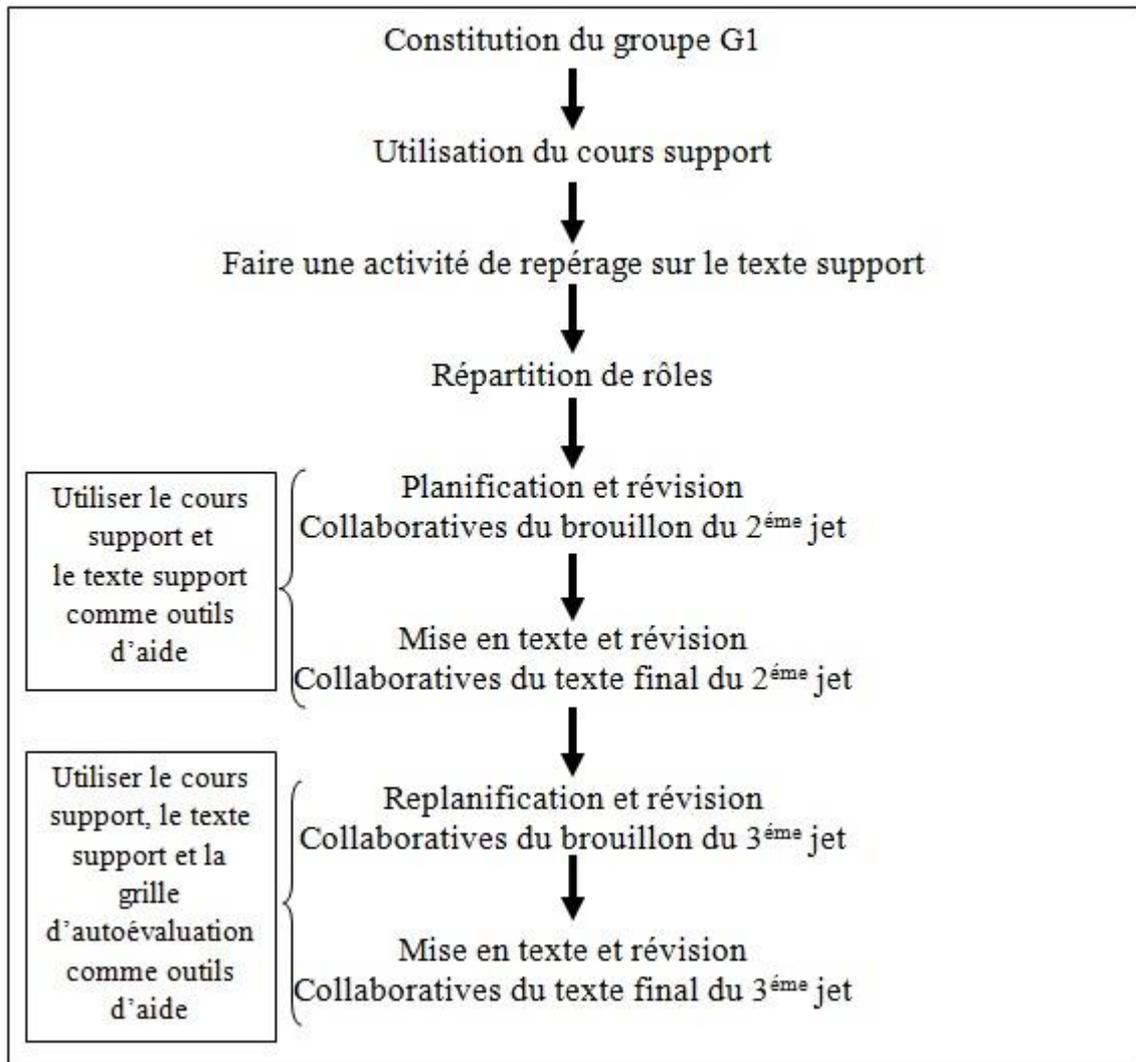


Schéma N° 12 : Cycle d'écriture du groupe expérimental G1

3.4.2.2. Groupes témoins G2 et G3

Quant aux deux groupes témoins G2 et G3, ils ont suivi le même protocole expérimental du G1 mais sans bénéficier des outils d'aide cités ci-dessus. Pour le premier groupe témoin G2, nous avons laissé le choix libre aux sujets pour adopter la

méthode de l'écriture collaborative qui leur semble utile. Dans la cinquième semaine et lors de deux séances d'une heure chacune, ces sujets ont commencé dans la première séance par la production du brouillon collaboratif et ils ont continué dans la deuxième par la mise en texte, la révision et la finalisation du deuxième jet. Pendant la sixième semaine, ils ont suivi la même procédure pour la réalisation du troisième jet. Le schéma ci-dessous illustre toutes ces étapes :

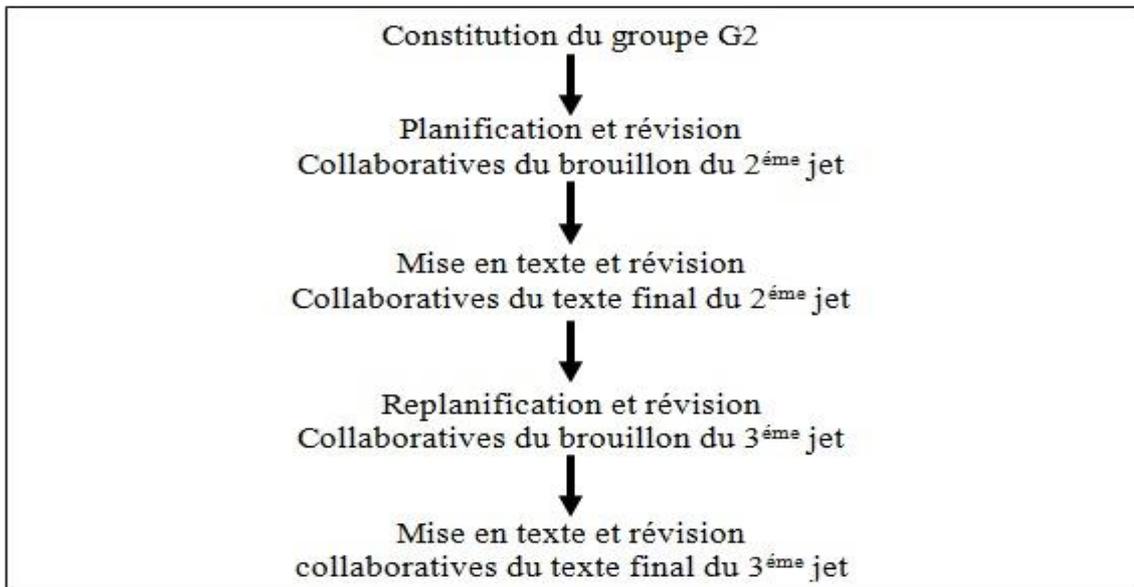


Schéma N° 13 : Cycle d'écriture du premier groupe témoin G2

En ce qui concerne le deuxième groupe témoin G3, les sujets ont produit individuellement le deuxième et le troisième jet, pendant la septième et la huitième semaine, en respectant les mêmes procédures du premier groupe témoin G2 comme il est détaillé dans le schéma suivant :

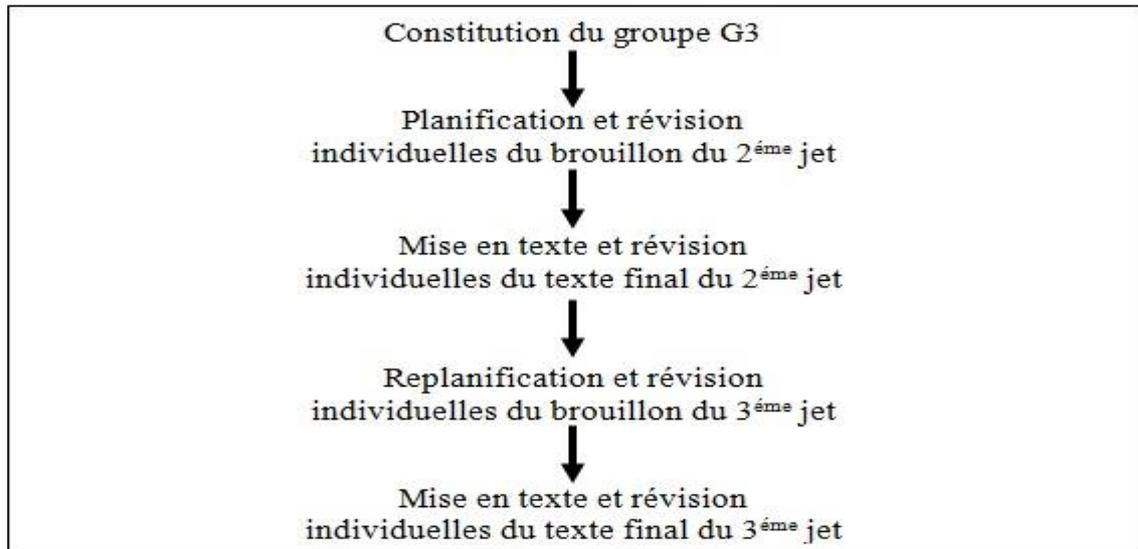


Schéma N° 14 : Cycle d'écriture du deuxième groupe témoin G3

Il est à noter que pendant l'expérimentation et pour tous les groupes expérimentaux, l'enseignant de spécialité a intervenu dans la salle de classe pour répondre aux soucis des étudiants dans tout ce qui concerne leur spécialité. Et, nous sommes intervenus également sur le plan linguistique suite à la demande des participants, sachant que toutes les productions écrites de ces participants ont été réalisées sur papier.

3.4.3. Consignes d'écriture

Lors de la conception des consignes d'écriture avec une enseignante de spécialité⁵⁹, nous avons pris en considération que ces dernières répondent aux mêmes critères d'une question d'examen et traitent également une thématique de spécialité déjà connue par les participants. Ainsi, nous avons ajouté d'autres exigences linguistiques pour orienter la production des textes de spécialité et pour créer un degré de complexité qui correspond aux profils des participants. Car, un degré de complexité trop faible ou trop élevé du sujet pourrait induire au manque d'intérêt, à la confusion ou à l'épuisement rapide du sujet (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

De plus, le premier contact avec le département des sciences économiques et notamment avec les enseignants et les étudiants de première année master « Economie et gestion d'entreprise », nous a conduit à constater que ces étudiants sont

⁵⁹ Dr. Kiari Fatima Zohra.

amenés à lire, à comprendre et à rédiger des textes de spécialités à dominante explicative. De ce fait, nous avons inséré dans les consignes d'écriture des points linguistiques qui sont en relation avec ce genre de textes par exemple l'emploi des procédés explicatifs, la forme impersonnelle et le présent de l'indicatif.

Dans le premier jet, tous les sujets étaient censés répondre à la même consigne d'écriture qui a été lue et expliquée, parfois même en langue arabe, par nous-mêmes. Cette consigne est la suivante :

3.4.3.1. Consigne N°1

« Comment s'exerce le contrôle du budget de la commune ?

Pour répondre à la question mentionnée ci-dessus, vous devez produire un texte dans lequel vous :

- rédigez une introduction, un développement et une conclusion.

➤ Dans l'introduction, vous :

-amènerez le sujet traité par une présentation générale qui attire l'attention du lecteur ;
-poserez ce sujet soit d'une manière implicite à travers des constats et des affirmations qui mènent directement aux problèmes posés ou d'une manière explicite via des interrogations ;

-diviserez ce sujet en éléments de réponse et sous forme de points qui serviront d'un plan à élargir et à enrichir au niveau du développement.

➤ Dans le développement, vous :

- utiliserez les procédés explicatifs de :

- La définition ;
- La reformulation ;
- L'énumération ;
- La cause et la conséquence.

-respecterez la terminologie relative à votre spécialité et au thème abordé ;

- emploierez la forme impersonnelle avec la troisième personne du singulier " il " ;

-conjuguez les verbes au présent de l'indicatif ;

-respecterez la ponctuation et les majuscules.

➤ Dans la conclusion, vous :

-ferez une synthèse de tous les éléments expliqués dans le développement. »

Lors du deuxième jet, nous avons exploité la même consigne d'écriture du premier jet, mais avec des modifications légères qui correspondent aux particularités de chaque groupe expérimental. Pour le groupe test G1, la consigne d'écriture insiste sur l'emploi du cours support et du texte support comme outils d'aide pendant l'écriture collaborative du deuxième jet. La consigne était la suivante :

3.4.3.2. Consigne N°2

« À partir du résumé photocopié du cours magistral que vous avez déjà suivi et le texte photocopié sur "dysfonctionnements et inégalités financières entre les communes", rédigez en groupe un texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion...(Le reste de la consigne est similaire avec celle du N°1) ».

Pour le premier groupe témoin G2, la consigne d'écriture s'appuie sur l'écriture collaborative d'un texte de spécialité sans avoir recours à aucun outil d'aide :

3.4.3.3. Consigne N°3

« Rédigez en groupe un texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion... (Le reste de la consigne est identique avec celle du N°1 et du N°2) ».

Quant au deuxième groupe témoin G3, nous avons élaboré la consigne d'écriture de la façon suivante :

3.4.3.4. Consigne N°4

« Rédigez individuellement un texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion... (Le reste de la consigne est identique avec celle du N°1, du N°2 et du N°3) ».

En ce qui concerne le troisième jet, nous avons respecté le même système d'élaboration des consignes d'écriture du deuxième jet. Cela veut dire une consigne d'écriture spécifique pour chaque groupe expérimental. Pour le groupe test G1, la consigne d'écriture était comme suit :

3.4.3.5. Consigne N°5

« Relisez attentivement le résumé polycopié du cours magistral que vous avez déjà suivi et le texte polycopié sur le " dysfonctionnements et inégalités financières entre les communes". Servez-vous de la grille d'autoévaluation pour réviser et enrichir votre texte. À partir de ces trois supports, réécrivez et améliorez votre texte que vous avez rédigé pendant la séance précédente afin de produire, en groupe, un nouveau texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion...(Le reste de la consigne est similaire avec les autres consignes citées ci-dessus) ».

Pour le premier groupe témoin G2, nous avons conçu la consigne d'écriture de la manière suivante :

3.4.3.6. Consigne N°6

« Réviser, améliorer et réécrivez votre texte que vous avez rédigé pendant la séance précédente afin de produire, en groupe, un nouveau texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion...(Le reste de la consigne est identique avec les autres consignes citées en supra) ».

Quant au deuxième groupe témoin G3, la consigne d'écriture était la suivante :

3.4.3.7. Consigne N°7

« Réviser, améliorer et réécrivez votre texte que vous avez rédigé pendant la séance précédente afin de produire individuellement un nouveau texte qui explique le fonctionnement du contrôle du budget de la commune. Ce texte doit englober une introduction, un développement et une conclusion...(Le reste de la consigne est semblable avec les autres consignes citées ci-dessus) ».

Il est à signaler que nous avons lu et expliqué, parfois même en langue arabe, les consignes d'écriture du deuxième et du troisième jet pour chaque groupe expérimental pour assurer que la non-compréhension ou la mauvaise interprétation de ces consignes n'entravent pas le processus d'écriture des textes de spécialité.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter les explications nécessaires afin de justifier le cheminement de notre expérimentation. Ces explications sont importantes, d'une part, pour comprendre l'utilité de chaque outil d'aide, d'analyse ou d'investigation. D'autre part, elles facilitent la compréhension des différentes phases expérimentales de notre travail de recherche. Donc, c'est un chapitre introductif des autres chapitres d'analyse des résultats du premier, du deuxième et du troisième jet.

Chapitre 06 : Analyse des résultats du pré-test

Introduction

Le pré-test représente la première étape de notre travail de recherche sur le terrain. Il est subdivisé en trois parties interdépendantes : un questionnaire destiné aux étudiants, une phase de planification et de préparation de brouillons et enfin la production du premier jet. Afin de mener à bien ce pré-test, nous avons élaboré des grilles pour observer et analyser les productions écrites des participants. Ces grilles sont les suivantes: une grille d'observation du processus d'écriture, une grille d'évaluation des brouillons des participants et une grille d'évaluation du premier jet produit au propre.

I. Analyse des résultats du questionnaire

1. L'utilisation du français de spécialité

Q1- Si vous êtes fonctionnaire, utilisez-vous au travail les documents et les mêmes termes de votre spécialité ?

	Nbr⁶⁰	Pourcentage (%)
Oui	9	60 %
Non	6	40 %
Total	15	100 %

Ce tableau démontre que l'échantillon de notre enquête est constitué de quinze fonctionnaires, soit 62,5% de l'ensemble des participants. 60% d'entre eux utilisent au travail la même terminologie et les mêmes documents étudiés à l'université, tandis que le reste de ces fonctionnaires ne les utilise pas au travail, soit 40 %.

⁶⁰ Nbr : cette abréviation désigne le nombre des réponses des participants collectées à partir d'une question ou d'un item d'analyse.

Q2- Est-ce que vous utilisez le français pour :

	Nbr	Pourcentage (%)
La lecture d'une revue ou d'un livre de votre spécialité	16	66,66 %
La compréhension d'un cours de votre domaine.	3	12,50 %
La discussion avec un professeur sur un sujet de cours.	2	8,33 %
La prise de notes lors des cours.	10	41,66 %
La rédaction des exposés.	9	37,50 %
La production de textes lors des examens.	16	66,66 %
Si autres, précisez	0	0 %

Ces résultats démontrent que la majorité des sujets (66,66%) a estimé que la langue française se trouve principalement dans la lecture et dans la production écrite des textes de spécialité. Ajoutons que cette langue est moins présente dans la prise de notes (41,66%) et dans la rédaction des exposés (37,50%) par rapport aux deux autres points précédemment cités. Par contre, elle est quasi absente dans la compréhension des cours de spécialité (12,50%) et dans la production orale des participants (8,33%).

2. Les difficultés rencontrées lors de la production des textes de spécialité

Q3- Lors de la production d'un texte de votre spécialité, vous vous trouvez devant :

	Nbr	Pourcentage (%)
Un manque de termes de spécialité.	6	25,00 %
Une maîtrise insuffisante de la langue française en générale.	19	79,17 %
Des difficultés de correction et d'amélioration de textes.	11	45,83 %
Un manque de stratégies de récupération et d'organisation d'idées.	10	41,67 %
Si autres, précisez	0	0 %

À partir des résultats de ce tableau, nous constatons que les difficultés rencontrées par les participants concernent au premier degré l'utilisation du français général, soit 79,17%. Ajoutons à cela d'autres difficultés liées à la terminologie (25,00 %), au processus de révision (45,83 %) et la planification des textes produits (41,67 %).

3. La planification d'un texte de spécialité

Q4- Utilisez-vous le brouillon quand on vous demande de produire un texte de votre spécialité?

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	24	100 %
Non	0	0 %
Total	24	100 %

Les réponses collectées à partir de cette question nous indiquent que tous les participants déclarent qu'ils utilisent le brouillon quand ils produisent un texte de leur spécialité.

- Si « oui », comment l'utilisez-vous pour organiser et développer vos idées ?

	Nbr	Pourcentage (%)
En traçant des schémas.	5	20,83 %
En écrivant de grandes lignes.	11	45,83 %
En notant les mots clés.	6	25,00 %
En hiérarchisant des idées.	9	37,50 %
En écrivant la première version du texte.	13	54,17 %
Si autres, précisez	0	0 %

D'après les résultats affichés ci-dessus, il apparaît que presque la moitié des participants utilise le brouillon pour écrire la première version de texte (54,17%) ou bien pour noter de grandes lignes du sujet traité (45,83 %). Il semble aussi que les participants exploitent également le brouillon pour hiérarchiser leurs idées (37,50%), pour noter des mots clés (25,00 %) ou pour tracer des schémas (20,83%).

4. La révision d'un texte de spécialité

Q5- Relisez-vous la première version de vos textes ?

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	23	95,80 %
Non	1	4,20 %
Total	24	100 %

95,80 % des participants affirment qu'ils révisent leur première version de texte. Cependant, un seul sujet seulement déclare le contraire, soit 4,20 %.

- Si « oui », vous faites la révision :

	Nbr	Pourcentage (%)
Au fur et à mesure de la rédaction.	5	21,70 %
À la fin de la rédaction.	18	78,30 %
Total	23	100 %

À partir des réponses de ce tableau, il paraît que la plupart des étudiants révisent leurs textes à la fin du processus de la rédaction, soit 78,30 %. Cependant, 21,70 % des participants déclarent qu'ils révisent leurs textes au fur et à mesure de la rédaction.

Q6- Quand vous relisez la première version de vos textes, vous :

	Nbr	Pourcentage (%)
Ajustez le plan de rédaction.	1	4,17 %
Corrigez les erreurs d'orthographe.	21	87,50 %
Ajoutez, supprimez ou modifiez des idées.	7	29,17 %
Ajoutez, supprimez ou modifiez des mots.	10	41,67 %
Ajoutez, supprimez ou modifiez des passages.	2	8,33 %
Sollicitez l'aide d'autres étudiants.	8	33,33 %
Si autres, précisez	0	0 %

Ces résultats démontrent que la révision des sujets se manifeste principalement dans les corrections des erreurs d'orthographe (87,50 %) et aussi dans les différentes opérations de révision qui concernent des mots (41,67%). Ajoutons à cela que les participants ne révèlent pas une grande importance aux autres réponses : solliciter

l'aide d'autres étudiants (33,33 %), effectuer des opérations de révision qui concernent des idées (29,17 %), des passages (8,33 %) ou l'ajustement du plan de rédaction (4,17 %).

5. L'écriture collaborative d'un texte de spécialité

Q7- Est-ce qu'il vous arrive de rédiger en groupe un texte de votre spécialité ?

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	6	25 %
Non	18	75 %
Total	24	100 %

Les résultats de cette question dévoilent que 75,00 % des participants n'ont jamais été amenés à rédiger en groupe un texte de spécialité, tandis que 25,00 % des sujets ont déjà produit ce type de texte en groupe.

- Si « oui », vous :

	Nbr	Pourcentage (%)
Partagez des rôles et des tâches de rédaction.	2	33,33 %
Établissez des plans de rédaction individuellement et le plan final en groupe.	2	33,33 %
Élaborez un seul plan de rédaction en groupe.	1	16,67 %
Écrivez individuellement puis réécrivez la version finale en groupe.	2	33,33 %
Produisez directement la version finale du texte en groupe.	2	33,33 %
Corrigez les erreurs en groupe.	4	66,67 %
Si autres, précisez	0	0 %

Selon ces résultats, les participants, qui ont déjà écrit des textes de spécialité en collaboration, n'ont pas de stratégie précise pour gérer les efforts des membres de groupe. Mais, il est à noter que la majorité des sujets utilise le groupe pour corriger des erreurs d'orthographe, soit 66,67 %.

- Si « non », parce que :

	Nbr	Pourcentage (%)
Je ne sais pas travailler en groupe.	4	22,22 %
Le travail en groupe ne me permet pas d'apporter une touche personnelle à la production écrite.	8	44,44 %
Les enseignants ne me poussent pas à travailler en groupe.	14	77,78 %
Le travail en groupe est une perte de temps (inutile).	6	33,33 %
Si autres, précisez	0	0 %

L'analyse de ce tableau nous permet de signaler que la plupart des participants, qui n'ont jamais produit un texte de spécialité en groupe, attend toujours l'initiative de leurs enseignants, soit 77,78%. Tandis que 22,22% de ces participants déclarent qu'ils ne savent pas comment travailler en groupe. De plus, une partie de ces sujets estime que l'écriture collaborative est inutile (33,33%) et elle ne permet pas à chaque étudiant d'ajouter sa touche personnelle au texte produit (44,44%).

II. Grille d'observation de la production du 1^{er} jet

1. Indicateurs des stratégies cognitives

1.1. Recours à l'enseignant

		Nbr	Pourcentage (%)
Recours à l'enseignant	Questions sur la consigne	04	16,66%
	Questions sur les connaissances de spécialité	09	37,50%
Total		13	54,16%

Pendant le processus d'écriture, nous avons constaté que 54,16 % des participants sont intervenus pour s'interroger sur les connaissances de spécialité (37,50 %) et sur la consigne d'écriture (16,66%).

1.2. Relecture de la consigne

	Nbr	Pourcentage (%)
Relecture de la consigne	18	75,00%

Le pourcentage de 75,00 % nous montre que la majorité des participants a relu la consigne d'écriture. Cela se manifeste dans les regards des sujets sur la consigne d'écriture et dans le temps de réflexion qui précède le processus d'écriture.

2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles

2.1. Utilisation du brouillon

	Nbr	Pourcentage (%)
Sauf au début de la rédaction	15	78,95%
En alternance avec la rédaction	04	21,05%
TOTAL	19	100%

Ces résultats nous amènent aux constats suivants :

- Cinq participants n'ont pas utilisé leurs brouillons (participants N° 1, 4, 15, 16 et 18, cf. annexe 4). Un nombre qui représente 20,83 % des sujets.
- Parmi les participants qui ont utilisé leurs brouillons (19 étudiants), 78,95% d'entre eux les ont utilisés d'une façon linéaire pendant le processus d'écriture à travers le plan : brouillon → texte final. Autrement dit, le brouillon n'a été utilisé qu'au début de la planification.
- Quatre participants (21,05%) ont utilisé leurs brouillons d'une manière spirale. C'est-à-dire, ils ont fait des allers-retours entre la planification et la production des textes finaux (le 1^{er} jet) : brouillon ↔ texte final.

2.2. Le temps de rédaction

	Nbr	Pourcentage (%)
Terminer avant le temps	10	41,67%
Terminer à temps	14	58,33%
Demander des minutes supplémentaires	0	0,00%
TOTAL	24	100%

Nous constatons que 41,67 % des participants ont achevé leurs textes avant la fin du temps accordé à la rédaction. Cela signifie qu'ils n'ont pas exploité la totalité de leur temps de réflexion. Par contre, 14 étudiants ont épuisé tout le temps consacré à la production du premier jet, soit 58,33 %. Ajoutons à cela, aucun étudiant n'a demandé un temps supplémentaire afin de terminer ou réviser son travail.

III. Grille d'évaluation des brouillons du 1^{er} jet

1. Formes de brouillons

1.1. Types des brouillons utilisés

		Nbr	Pourcentage (%)
Les brouillons utilisés sont de type :	Linéaire	09	47,37 %
	Instrumental	07	36,84 %
	Les deux	03	15,79 %
TOTAL		19	100%

Les résultats de ce tableau démontrent que chaque participant a utilisé le brouillon d'une manière différente. Il y a ceux (47,37 %) qui ont préféré le brouillon de type linéaire, d'autres (36,84 %) ont favorisé le brouillon instrumental, tandis que juste trois participants ont opté pour le brouillon qui rassemble les deux types, soit 15,79 % (cf. annexe 4).

1.2. Formes des brouillons instrumentaux

		Nbr	Pourcentage (%)
Les brouillons instrumentaux contiennent :	Des mots clés	00	0,00 %
	De grandes lignes	02	16,66 %
	Des listes et des énumérations	05	41,67 %
	Des schémas	05	41,67 %

À travers ces résultats, nous constatons que les brouillons instrumentaux utilisés par les participants, mentionnés en supra, comportent particulièrement des énumérations et des schémas, soit 83,34% tout confondu. Cependant, l'emploi de grandes lignes n'occupe que 16,66% de ce type de brouillons.

1.3. Le recours à la langue arabe

	Oui	Pourcentage (%)	Non	Pourcentage (%)
Le recours à la langue arabe	06	31,58 %	13	68,42 %

Le tableau ci-dessus nous indique que presque le tiers (1/3) des participants a utilisé la langue arabe soit pour noter des mots ou bien pour écrire des phrases et des passages afin de les traduire après en langue française.

2. Opérations de révision

2.1. Les remplacements

	Nbr	Pourcentage (%)
Le remplacement d'un graphème.	20	47,62 %
Le remplacement d'un morphème grammatical.	11	26,19 %
Le remplacement d'un morphème lexical (un lexème).	10	23,81 %
Le remplacement d'un syntagme.	1	2,38 %
Le remplacement d'une phrase.	0	0,00%
Le remplacement d'un passage.	0	0,00%
Le remplacement d'un temps verbal.	0	0,00%
Le remplacement d'accents.	0	0,00%
Le remplacement de signes de ponctuation.	0	0,00%
TOTAL	42	100 %

Nous avons enregistré 42 opérations de remplacement dans les brouillons des participants. Presque la moitié (47,62 %) de ces opérations s’articule autour des graphèmes, tandis que le reste concerne des morphèmes grammaticaux (26,19 %), des morphèmes lexicaux (23,81 %) et des syntagmes (2,38 %).

2.1.1. Nature des remplacements

	Nbr	Pourcentage (%)
Remplacements pertinents	33	78,57 %
Remplacements non pertinents	9	21,43 %
TOTAL	42	100 %

Rappelons que les remplacements pertinents (réussis) concernent les opérations de révision textuelle qui améliorent le texte en modifiant soit le plan de l’expression sans affecter son contenu, ou bien en changeant à la fois l’expression et son contenu. Cependant, les remplacements non réussis (non pertinents) touchent tant le plan de l’expression que son contenu sans contribuer pour autant à l’amélioration de texte.

Alors, il est à noter que 78,57 % des remplacements sont réussis. La plupart de ces remplacements concernent des graphèmes, comme il est indiqué ci-avant : « (*budget*) /*budget*/ »⁶¹, « (*dépen*~~*ce*~~) /*dépense*/ », « (*pup*~~*lic*~~) /*public*/ », « (*contrôle trib*~~*b*~~*le*) /*contrôle tribale*/ », « (*il faux*) /*il faut*/ »...

Pour les autres remplacements réussis, il y a ceux qui touchent des morphèmes grammaticaux comme : « (*de*) /*pour*/ le bon fonctionnement », « (*à le*) /*au*/ déroulement », « (*un*) /*des*/ recettes »... Et d’autres qui concernent des morphèmes lexicaux et des syntagmes : « (*efficace*) /*efficacité*/ », « (*l’autorité*) /*le pouvoir exécutif*/ »...

Quant aux remplacements non réussis, nous n’avons enregistré que neuf (09) opérations, soit 21,43%. Nous citons à titre d’exemple : « (*bup*~~*lic*~~) /*puplic*/ », « (*le budget communal*) /*le budget commune*/ », « (*l’exécution*) /*l’exicution* / » ...

⁶¹ Dans l’opération de remplacement, le mot qui se trouve entre parenthèses (...) signifie le mot supprimé, tandis que le mot qui se trouve entre deux barres obliques /.../ signifie le nouveau mot ajouté.

2.2. Les ajouts

	Nbr	Pourcentage (%)
L'ajout d'un graphème.	0	0,00%
L'ajout d'un morphème grammatical.	2	25,00 %
L'ajout d'un morphème lexical (un lexème).	5	62,50 %
L'ajout d'un syntagme.	1	12,50 %
L'ajout d'une phrase.	0	0,00%
L'ajout d'un passage.	0	0,00%
TOTAL	08	100 %

En ce qui concerne l'ajout, nous remarquons qu'il est moins employé par rapport au remplacement. Nous avons dénombré huit opérations qui sont détaillées de la manière suivante : l'ajout d'un morphème lexical a pris la grande part de 62,50 %. Le reste du pourcentage est partagé entre les ajouts des morphèmes grammaticaux (25,00%) et l'ajout d'un syntagme (12,50%).

2.2.1. Nature des ajouts

	Nbr	Pourcentage (%)
Ajouts pertinents	5	62,50 %
Ajouts non pertinents	3	37,50 %
TOTAL	08	100 %

À titre de rappel, l'ajout est considéré comme pertinent (ou réussi) lorsqu'il insère une unité textuelle indispensable à la communication écrite sans affecter le sens de texte. Ou bien quand il introduit une nouvelle unité textuelle qui change le contenu en créant de nouvelles connexions entre les différents constituants de texte (Fabre, 2002). Ainsi, un emploi pertinent des ajouts participe à améliorer le texte. Alors qu'un emploi non pertinent (non réussi) de ces ajouts ne débouche pas sur une amélioration de texte, mais crée parfois des ambiguïtés qui affaiblissent son sens.

De ce fait, nous constatons que 62,50 % des ajouts employés sont pertinents. Ils concernent des lexèmes et des morphèmes grammaticaux : « *Chaque commune a /besoin/...* »⁶², « *le contrôleur /financier/* », « *un contrôle /préalable/* », « */un/ budget* », « */la/ liquidation* ».

⁶² Dans l'opération de l'ajout, le mot qui se trouve entre deux barres obliques */.../* signifie le nouveau mot ajouté.

Cependant, le reste des ajouts (37,50 %) sont non pertinents : « *Pour /profité/ exploitation de cette ressource* », « *Le budget communal c'est un budget Financial /la dépense/ coûts et rendement* », « *contrôle assemblées populaires et pouvoir régente /organes/ consistant à contrôleur* ».

2.3. Les suppressions

	Nbr	Pourcentage (%)
La suppression d'un graphème.	9	21,95 %
La suppression d'un morphème grammatical.	13	31,71 %
La suppression d'un morphème lexical (un lexème).	13	31,71 %
La suppression d'un syntagme.	2	4,87 %
La suppression d'une phrase.	3	7,32 %
La suppression d'un passage.	1	2,44 %
La suppression d'accents.	0	0,00%
La suppression de signes de ponctuation.	0	0,00%
TOTAL	41	100 %

Les résultats obtenus nous permettent de noter que les sujets ont employé 41 opérations de suppression qui touchent principalement des morphèmes grammaticaux et des lexèmes, soit 63,42 % tout confondu. Le reste du pourcentage est réparti sur les opérations qui s'attachent aux graphèmes (21,95 %), aux phrases (7,32 %), aux syntagmes (4,87 %) et à la suppression d'un passage (2,44 %).

2.3.1. Nature des suppressions

	Nbr	Pourcentage (%)
Suppressions pertinentes	15	36,59 %
Suppressions non pertinentes	26	63,41 %
TOTAL	41	100 %

Le tableau ci-dessus démontre que 63,41 % des opérations de suppression sont non pertinentes. Autrement dit, ce sont des suppressions effectuées pour éviter des difficultés linguistiques ou pour s'échapper au développement des informations. Nous citons à titre d'exemple : « *le contrôle du budget ~~pas~~se est divisé en trois types.* »,

« l'exécution d'un budget passe par deux phases différentes : La phase administrative et la phase comptable. »

Or, 36,59% des opérations de suppression sont pertinentes. Cela veut dire, des suppressions qui visent des améliorations linguistiques ou des corrections. Citons par exemple : « L'ordonnateur qui il doit faire l'engagement des dépenses et faire la liquidation et l'ordonnancement des dépenses. », «le contrôle interieur est assumé par des organes de l'administration comme il s'agit le contrôle financier, trésorerie et IGF.»

2.4. Les déplacements

	Nbr	Pourcentage (%)
Le déplacement d'un morphème grammatical.	0	0,00%
Le déplacement d'un morphème lexical (un lexème).	0	0,00%
Le déplacement d'un syntagme.	0	0,00%
Le déplacement d'une phrase.	0	0,00%
Le déplacement d'un passage.	0	0,00%
TOTAL	0	0,00 %

Les résultats de ce tableau démontrent qu'aucune opération de déplacement n'a été effectuée.

2.4.1. Nature des déplacements

	Nbr	Pourcentage (%)
Déplacements pertinents	0	0,00%
Déplacements non pertinents	0	0,00%
TOTAL	0	0,00 %

Puisqu'il n'y a pas d'opérations de déplacement, il n'aura pas des résultats à noter au niveau de ce tableau.

IV. Grille d'évaluation du 1^{er} jet

1. Organisation et structuration

1.1. Plan de rédaction

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	0	0,00 %
Non	24	100 %
Si non		
Introduction manquante	17	70,83 %
Absence du développement	0	0,00 %
Conclusion manquante	24	100 %

Ces résultats démontrent que tous les participants n'ont pas respecté le plan de rédaction : introduction-développement-conclusion. Il est à souligner aussi que la conclusion est absente dans toutes les productions écrites du premier jet, tandis que 29,17 % des sujets ont opté pour le plan introduction-développement. En revanche, le développement se trouve dans tous les textes des participants.

1.2. Structuration de textes

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
La répartition du texte en paragraphes.	6	25,00 %	18	75,00 %
L'insertion des alinéas dans chaque paragraphe.	1	4,17 %	23	95,83 %
L'utilisation des titres et des sous-titres.	11	45,83 %	13	54,17 %

Quant à la structuration des textes, nous constatons que 25,00 % des participants ont divisé leurs textes en paragraphes. Un seul participant (4,17 %) a inséré des alinéas avant chaque paragraphe. Et, presque la moitié des sujets (45,83 %) a utilisé des titres et des sous-titres dans les textes produits.

2. Contenu

2.1 Introduction

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
Amener le sujet.	7	29,17 %	17	70,83 %
Poser le sujet.	1	4,17 %	23	95,83 %
Diviser le sujet.	1	4,17 %	23	95,83 %

Le tableau ci-dessus nous permet de noter que 29,17 % des participants ont amené le sujet au niveau de l'introduction. Ce pourcentage concerne les étudiants mentionnés en supra dans le tableau N°1-1 qui ont opté pour le plan introduction-développement. En outre, un seul participant (4,17 %) a amené, a posé et a divisé le sujet dans l'introduction de son texte. Il s'agit de la production écrite N° 15 (cf. Annexe 6).

2.2. Pertinence des idées

	Nbr	Pourcentage (%)
Idées non pertinentes	10	41,67 %
Idées moyennement pertinentes	6	25,00 %
Idées pertinentes	8	33,33 %
TOTAL	24	100 %

En ce qui concerne la pertinence des idées, nous signalons que 41,67 % des textes produits ont enregistré des idées pertinentes qui respectent la consigne d'écriture et le sujet traité. Cependant, dans le reste des productions écrites, le degré de la pertinence des idées varie entre moyennement pertinent (25,00 %) et non pertinent (33,33%).

2.3. Cohérence des idées

2.3.1. Répétition et contradiction

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
La répétition des idées.	3	12,50 %	21	87,50 %
La contradiction des idées.	2	8,33 %	22	91,67 %

Selon ces résultats, 12,50 % des participants ont répété des idées déjà employées dans leurs textes. Nous citons à titre d'exemple « *Le trésorier public : fait la partie paiement [...] Trésorerie : la partie paiement.* », « *Les controleur financiers controlent les dépenses de budget de collectivités. Le budget se contrôle par l'ordonnateur et le comptable public et le controleur financier.* »

En ce qui concerne la contradiction des idées, elle ne concerne que 8,33 % des sujets. Prenons l'exemple suivant : « *L'application de budget de la commune commence à partir du janvier jusqu'au 16 Mars de l'année suivante, ca pour les opération de liquidation et le paiement de dépense, et jusqu'à 31 Mars pour les opération aussi de liquidation.* ».

2.3.2. Organismes textuels

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
L'utilisation des organisateurs textuels entre les grandes parties de texte.	9	37,50 %	15	62,50 %
Si oui				
	Nbr	Pourcentage (%)		
Emploi non pertinent	2	22,22 %		
Emploi pertinent	7	77,78 %		

Ce tableau indique que 62,50 % des textes analysés ne contiennent pas des organisateurs textuels, tandis que 37,50 % des participants ont employé ces organisateurs textuels entre les grandes parties de leurs textes, par exemple « *Au début [...] deuxiement [...] troisiement [...] Quatriement [...]*».

En effet, 77,78 % de ces emplois sont pertinents. Cela veut dire, des organisateurs textuels employés correctement pour structurer les idées développées dans le texte. Cependant, 22,22 % du reste des organisateurs textuels utilisés sont non pertinents.

2.3.3. Progression d'informations

2.3.3.1. Progression à thème constant

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	19	79,17 %
Non	5	20,83 %
TOTAL	24	100 %

Les résultats obtenus nous permettent de noter que 79,17 % des sujets ont recouru à la progression à thème constant pendant le processus de la rédaction. Nous montrons à titre d'exemple « la commune est un organe important dans la société. Cette commune dépend toujours des autres administrations pour exécute le budget communal. », « le comptable public et le contrôleur financier verifier la nature des dépenses. Ils vérifier les différente pièces comptables... »

Si oui						
	Non pertinente		Moyennement pertinente		Pertinente	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
La continuité thématique est :	4	21,05 %	4	21,05 %	11	57,90 %
La progression sémantique est :	5	26,32 %	3	15,78 %	11	57,90 %

Outre ce qui précède, la progression à thème constant est majoritairement pertinente soit au niveau de la continuité thématique (57,90%) ou bien au niveau de la progression sémantique (57,90%). Autrement dit, les thèmes se succèdent correctement les uns après les autres afin d'assurer la continuité thématique. Et les rhèmes se développent convenablement pour fournir la progression sémantique de ces thèmes.

2.3.3.2. Progression à thème linéaire

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	11	45,83 %
Non	13	54,17 %
TOTAL	24	100 %

À travers les résultats de ce tableau, nous constatons que 45,83 % des participants ont utilisé la progression à thème linéaire. Nous présentons ce type de progression à travers les exemples suivants : « *Chaque commune a besoin d'un budget pour réaliser ses propres engagement ; le budget est un ensemble des estimation des dépense et des recettes.* », « *Quand le maire décide de dépensé, il faut engagé cette dépense à le controleur financier pour prendre un visa. Le contrôleur financier doit vérifier tout les document qui prouve cette dépense [...]* ».

Si oui						
	Non pertinente		Moyennement pertinente		Pertinente	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
La continuité thématique est :	0	0,00 %	2	18,18 %	9	81,82 %
La progression sémantique est :	0	00,00 %	2	18,18 %	9	81,82 %

Il est à noter également que la progression à thème linéaire, employée par les participants, est principalement pertinente soit au niveau de la continuité thématique (81,82%) ou bien au niveau de la progression sémantique (81,82%).

2.3.3.3. Progression à thème éclaté

	Nbr	Pourcentage (%)
Oui	17	70,83 %
Non	7	29,17 %
TOTAL	24	100 %

Les résultats affichés dans ce tableau nous montrent que 70,83 % des sujets ont employé la progression à thème éclaté dans leurs textes. Nous citons à titre d'exemple : « *le contrôle financier c'est la recherche des erreurs comptable et s'interesse comment les réglé, c'est pour cette raison il existe deux contrôle déffirant :*

1- contrôle préalable : [...]

2- contrôle posterieur : [...] ».

Si oui						
	Non pertinente		Moyennement pertinente		Pertinente	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
La continuité thématique est :	1	5,88 %	0	0,00 %	16	94,12 %
La progression sémantique est :	8	47,06 %	4	23,53 %	5	29,41 %

À partir de ces résultats, nous signalons que la progression à thème éclaté est principalement pertinente quand il s'agit de la continuité thématique, soit 94,12 %. En ce qui concerne la progression sémantique, elle varie entre la non-pertinence (47,06 %), la pertinence (29,41%) et parfois elle est employée d'une façon moyennement pertinente (23,53%).

2.4. Procédés explicatifs

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
Le procédé de la définition.	12	50,00 %	12	50,00 %
Le procédé de la reformulation.	6	25,00 %	18	75,00 %
Le procédé de l'exemplification.	8	33,33 %	16	66,67 %
Le procédé de l'énumération.	16	66,67 %	8	33,33 %
Le procédé de la cause et de la conséquence.	2	8,33 %	22	91,67 %
Le procédé de l'illustration.	1	4,17 %	23	95,83 %
Le procédé de l'analyse.	1	4,17 %	23	95,83 %
Le procédé de la dénomination.	1	4,17 %	23	95,83 %

Ce tableau démontre qu'il existe quatre procédés explicatifs qui figurent principalement, et selon des degrés différents, dans les textes du premier jet: l'énumération (66,67%), la définition (50,00%), l'exemplification (33,33%) et la reformulation (25,00%).

En ce qui concerne l'énumération, nous citons à titre d'exemple :

« le service contractant doit déposer les pièce suivant :

- la facture plus le service fait
- l'état de paiement ou le mandat de paiement
- le bon de commande visé par le contrôleur financier».

Pour le procédé de la définition, prenons l'exemple suivant : « *Le budget est une pièce comptable qui montre les prévisions financière de la commune pendant une année* ».

Quant au procédé explicatif de l'exemplification, il a été employé dans les textes des sujets pour apporter un détail ou une précision. Notons par exemple « *ils vérifier les différente pièces comptables comme la facture, le bon de commande, les mandats de paiement et les soldes disponibles.* », « *ce type de contrôle fait par des organes de l'administration comme le contrôleur financier, le trésorier public et l'inspection générale des finances* ».

Concernant la reformulation, les sujets ont utilisé ce procédé explicatif pour reprendre une explication à travers une autre manière plus accessible au lecteur : « *il existe le contrôle antérieur et le contrôle postérieur c'est-à-dire un contrôle avant l'exécution de budget et un contrôle après l'exécution de budget communale.* »

À propos du reste des procédés explicatifs, ils sont presque absents dans les textes produits : 8,33% pour le procédé de la cause et de la conséquence « *L'état a obliger le contrôle parce qu'il est important pour préservé les fond publics de gaspillage et de la mauvaise gestion par les communes* », 4,17% pour chaque procédé de : l'illustration, l'analyse et la dénomination. Ces derniers sont détaillés respectivement dans les exemples suivants : « *[...]c'est le vote selon la loi 11-10.* », « *le budget se décompose en deux sections : les recettes et les depences* », « *le vote c'est le suffrage* ».

2.5. Conclusion synthétique

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
La présence d'une conclusion synthétique.	0	0,00 %	24	100 %

À partir de ce qu'il est mentionné dans ce tableau, il est à signaler que la conclusion est omise dans toutes les productions écrites des sujets.

3. Langue utilisée

3.1 Connecteurs

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
L'utilisation des connecteurs entre les phrases ou leurs constituants.	24	100 %	0	0,00 %
Si oui				
	Nbr	Pourcentage (%)		
Emploi non pertinent	9	37,50 %		
Emploi moyennement pertinent	5	20,83 %		
Emploi pertinent	10	41,67 %		

Ces résultats démontrent que tous les participants ont utilisé des connecteurs dans leurs productions écrites, mais à des degrés différents : 41,67 % des emplois de ces connecteurs sont pertinents, 37,50% sont non pertinents, tandis que 20,83% sont employés de façon moyennement pertinente. Sachant que le degré de pertinence se distingue selon le niveau de correspondance de ces connecteurs aux liens logiques établis entre les propositions, les phrases et les idées développées.

Prenons à titre d'exemple un emploi pertinent du connecteur "et" qui représente une conjonction de coordination: « *ce contrôle fait par le contrôleur financier qui est un organe extérieur de la commune, et par le comptable public qui est un agent intérieur de la commune.* » Or, l'exemple suivant illustre un emploi non pertinent de ce même connecteur « *Ce contrôle fait par des administration autonome comme l'IGF et la cours des comptes qui vérifier les registres et les pièce comptable et les recettes et les dépenses...* »

3.2. Dysfonctionnements de phrases

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
L'emploi des phrases agrammaticales.	17	70,83 %	7	29,17 %
La présence des phrases asémantiques.	15	62,50 %	9	37,50 %

À travers ces résultats, nous constatons que la grande partie des textes produits a enregistré des dysfonctionnements au niveau de la construction de phrases : 70,83 % pour l'agrammaticalité et 62,50% pour le taux de l'asémantité.

L'agrammaticalité s'exprime selon plusieurs formes ; les plus fréquentes sont des erreurs de marques verbales, comme : « *il vérifie* », « *pour fait* », « *le maire décide de dépensé* », « *des dépenses qui sont vérifie* », et, des erreurs de marques nominales, comme : « *les procédure* », « *des département de l'administration local* », « *les prévisions financière* », « *des pièces justificatif* ».

Quant à l'asémantacité, elle se manifeste souvent sous forme de phrases inachevées comme : « *il y a deux contrôle : contrôle avant et contrôle après* », « *Les actes budgétaires soumis a un contrôle bien spécifique, avant et après* ». Ou bien sous forme des phrases agrammaticales comme : « *le contrôle financier contrôle le budget de la commune si les montants est égale ou non avec les engagement qui faire avec le contrôleur public qui déjà signé et verifier avec l'ordonateur de la commune* ».

3.3. Termes de spécialité

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
L'utilisation des termes de la spécialité.	24	100 %	0	0,00 %
3-3-1- Si oui				
	Nbr	Pourcentage (%)		
Emploi non pertinent	11	45,83 %		
Emploi pertinent	13	54,17 %		

Les résultats affichés dans ce tableau nous indiquent que tous les textes produits lors du pré-test contiennent des termes relatifs à la spécialité. En effet, 54,17 % des sujets ont employé, d'une manière pertinente, ces termes au service du texte et de la consigne demandée comme : « *budget, contrôle judiciaire, contrôle administratif, dépenses, recettes, ordonnateur, soldes, les pièces comptables...* ». Cependant, les termes de spécialité utilisés par le reste des participants (45,83 %) sont non pertinents et inadaptés à la consigne demandée. Ils concernent un autre sujet qui est "la préparation du budget communal". Donc, ces participants ont traité le sujet de la préparation du budget communal au lieu d'expliquer les procédures de son contrôle. Prenons quelques exemples de ces termes en question : « *préparation du budget, le vote, la délibération, l'approbation, le suffrage...* ».

3.4. Orthographe

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
Les accords des groupes nominaux	0	0,00 %	24	100 %
Les accords des groupes verbaux	3	12,50 %	21	87,50 %
Les homophones lexicaux	4	16,67 %	20	83,33 %
Les homophones grammaticaux	9	37,50 %	15	62,50 %
Les erreurs à dominante phonétique	18	75,00 %	6	25,00 %

Selon ces résultats, nous constatons que tous les sujets n'ont pas pu réussir les accords des groupes nominaux. Tandis que les accords des groupes verbaux n'ont été réussis que par 12,50% seulement des participants. En ce qui concerne les autres erreurs d'orthographe, celles à dominante phonétique se trouvent dans la majorité des textes produits, soit 75,00 %. Les homophones grammaticaux ne se manifestent que dans 37,50 % de ces textes. Et enfin, les homophones lexicaux n'enregistrent que 16,67% de taux d'échec.

Nous citons à titre d'exemple quelques erreurs commises par les sujets :

- Erreurs de marque nominale : « *les prévision* », « *des organes administratif* », « *des lois relatif à la commune* », « *le comptable publique* »...
- Erreurs de marque verbale : « *les contrôleurs vérifie* », « *pour exécute* », « *avant fait* », « *il vérifier* », « *le service contractant doit déposé* »...
- Erreurs à dominante phonétique : « *comution* (commission) », « *contrôle financé* (contrôle financier) », « *prisident* (président) », « *deligation* (délégation) »...
- Homophones grammaticaux : « *a* (à) », « *et* (est) », « *ce* (se) », « *où* (ou) », « *en* (on) »...
- Homophones lexicaux : « *court des comptes* (cour des comptes) », « *au cour de l'année* (au cours de l'année) », « [...] *deux sections ou bien de chapitres* (deux chapitres) »...

3.5. Texte de spécialité

	Oui		Non	
	Nbr	%	Nbr	%
La présence de la forme impersonnelle.	14	58,33 %	10	41,67 %
L'emploi de la forme passive.	17	70,83 %	7	29,17 %
L'utilisation du présent de l'indicatif.	23	95,83 %	1	4,17 %
L'emploi des mots substitués pour éviter la répétition.	14	58,33 %	10	41,67 %
La présence des abréviations.	14	58,33 %	10	41,67 %

Ces résultats démontrent que 95,83 % des étudiants ont utilisé le présent de l'indicatif : « *le contrôleur trouve l'erreur* », « *Le budget de la commune passe par plusieurs parties* », « *L'application de budget de la commune commence à partir du janvier* »...

Quant à la forme passive, elle est employée par la majorité des participants, soit 70,83 %. Nous citons à titre d'exemple : « *le contrôle extérieur est fait par le comptable public* », « *la phase administrative est assumé par l'ordonnateur* » ...

Le reste des critères enregistrent le même pourcentage de 58,33 %. Nous notons par exemple :

- La présence de la forme impersonnelle : « *Il y a deux modes de contrôle* », « *il existe le contrôle antérieur et le contrôle postérieur* »...
- L'emploi des anaphores: « *La commune est une image du système de décentralisation. Elle joue un grand rôle [...]* »...
- La présence des abréviations : « *IGF, PAPC, CF, APC, AEP...* »

3.6. Ponctuation

	Nbr	Pourcentage (%)
Emploi pertinent	7	29,17 %
Emploi moyennement pertinent	8	33,33 %
Emploi non pertinent	4	16,67 %
Absence de la ponctuation	5	20,83 %
TOTAL	24	100 %

L'analyse des textes du premier jet nous dévoile que les sujets ont employé la ponctuation selon des degrés différents : 29,17% des sujets ont utilisé des signes de ponctuation d'une manière pertinente en respectant les normes et les règles

grammaticales. 16,67 % de ces participants n'ont pas respecté l'utilisation correcte de ces signes, ils s'en servent de façon aléatoire. 33,33 % des sujets ont employé des signes de ponctuation d'une manière moyennement pertinente. Cela veut dire, il existe des textes qui enregistrent à la fois un emploi pertinent et non pertinent de ces signes de ponctuation. Cependant, 20,83% des textes produits ne contiennent aucun signe de ponctuation.

3.7. Majuscules

	Nbr	Pourcentage (%)
Emploi pertinent	4	16,67 %
Emploi moyennement pertinent	7	29,17 %
Emploi non pertinent	8	33,33 %
Absence des majuscules	5	20,83 %
TOTAL	24	100 %

À partir de ces résultats, nous constatons que 16,67% des textes comportent des majuscules adaptées aux règles grammaticales. Ajoutons que 33,33% des sujets ont employé des majuscules de façon non pertinente, cela veut dire ils se sont trompés de leur utilisation. En outre, 29,17% des participants les ont employés tantôt corrects et tantôt incorrects. Comme il y a des textes qui ne contiennent pas des majuscules, soit 20,83%.

Conclusion

Cette première partie de notre expérimentation avait pour objectif de valider notre constat de départ, qui concerne les difficultés rédactionnelles des sujets, et d'étudier les représentations et les réactions des participants vis-à-vis du processus d'écriture. D'ailleurs, nous avons constaté que les sujets ont éprouvé des difficultés tant au niveau sémantique que linguistique lors de la production du premier jet. Ils ont eu des carences dans : la génération des idées, l'organisation des informations, la gestion des brouillons, la construction correcte des phrases et la production des textes cohésifs et cohérents.

Chapitre 07 : Analyse des résultats du deuxième jet

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de se focaliser sur les effets du brouillon d'une manière générale et du brouillon collaboratif d'une façon particulière sur la production du deuxième jet.

En nous basant sur les résultats du premier jet, nous avons réparti les participants en trois groupes expérimentaux : le groupe test a bénéficié de l'écriture collaborative guidée par des outils d'aide (cours et texte support). Le premier groupe témoin a utilisé l'écriture collaborative non assistée par ces outils. Cependant, les sujets du deuxième groupe témoin ont produit leurs textes individuellement et sans aucun outil d'aide. Ajoutons à cela que nous avons réutilisé les mêmes grilles d'analyse génétique et textuelle exploitées pendant l'analyse du premier jet.

I. Grille d'observation

1. Indicateurs des stratégies cognitives

1.1. Recours à l'enseignant

		G. test ⁶³		G. témoin 1 ⁶⁴		G. témoin 2 ⁶⁵	
		Nbr. S. groupes ⁶⁶	% ⁶⁷	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets ⁶⁸	%
Recours à l'enseignant	Questions sur la consigne	02	100	01	50,00	01	12,50
	Questions sur les connaissances de spécialité	02	100	02	100	03	37,50

Ces résultats nous ont permis de noter que tous les participants (100%) du groupe test ont posé des questions sur la consigne d'écriture et sur le sujet traité.

⁶³ Groupe test G1.

⁶⁴ Premier groupe témoin G2.

⁶⁵ Deuxième groupe témoin G3.

⁶⁶ Nombre des sous-groupes qui se trouvent dans chaque groupe expérimental.

⁶⁷ Le pourcentage calculé dans chaque analyse.

⁶⁸ Nombre de sujets.

En ce qui concerne le premier groupe témoin, nous constatons que tous les sujets (100%) ont posé des questions sur le thème abordé, tandis que la moitié de ce groupe (50,00%) a posé des questions sur la consigne d'écriture.

Cependant, 12,50% des participants du deuxième groupe témoin ont posé des questions sur la consigne d'écriture et 37,50% de ces participants ont demandé des explications à propos du sujet traité.

1.2. Relecture de la consigne

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Relecture de la consigne	02	100	02	100	06	75,00

D'après ces résultats, 75,00% des sujets du deuxième groupe témoin, tous les membres du groupe test (100%) et du premier groupe témoin (100%) ont lu et relu la consigne d'écriture.

1.3. Recours aux supports d'aide

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Recours aux supports d'aide	Cours support	02	100	/	/	/	/
	Texte support	02	100	/	/	/	/

Le tableau ci-dessus démontre que tous les participants du groupe test (100%) ont utilisé les outils d'aide représentés par un cours support et un texte modèle.

2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles

2.1. Utilisation du brouillon

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Sauf au début de la rédaction	00	0,00	02	100	07	87,50
En alternance avec la rédaction	02	100	00	0,00	01	12,50

Les résultats de ce tableau indiquent que tous les participants du groupe test (100%) et un seul sujet du deuxième groupe témoin (12,50%) ont exploité leurs brouillons d'une manière spirale, cela veut dire en alternance avec la production du deuxième jet.

Cependant, tous les participants du premier groupe témoin (100%) et 87,50% du deuxième groupe témoin ont utilisé leurs brouillons d'une façon linéaire selon le plan : brouillon → texte final (2^{ème} jet).

2.2. Temps de rédaction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Terminer avant le temps	00	0,00	00	0,00	05	62,50
Terminer à temps	00	0,00	01	50,00	02	25,00
Demander des minutes supplémentaires	02	100	01	50,00	01	12,50

En ce qui concerne le temps de rédaction, nous signalons que tous les participants du groupe test (100%) ont demandé un temps additionnel afin de terminer ou réviser leurs textes finaux.

Cependant, nous constatons que la moitié des participants du premier groupe témoin a terminé avec le temps accordé à la rédaction, tandis que l'autre moitié a demandé un temps supplémentaire pour continuer le travail sur le deuxième jet.

Pour le deuxième groupe témoin, 62,50% des sujets ont terminé avant le temps de rédaction, 25,00% ont terminé à temps et un seul participant (12,50 %) a demandé un temps supplémentaire.

3. Indicateurs de la collaboration entre les membres de groupes

3.1. Nombre des participants engagés dans le travail collaboratif

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. de sujets	%	Nbr. de sujets	%
Nbr. des participants engagés dans le travail	07	87,50	05	62,50

Ces résultats démontrent que 87,50 % des sujets du groupe test ont participé à la production du deuxième jet, tandis que seulement 62,50 % des sujets du premier groupe témoin y ont contribué. Alors que le reste des sujets demeurait passif pendant le processus d'écriture.

3.2. Interactions entre les participants

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
Absence d'interactions entre les participants	00	0,00	00	0,00
Présence d'interactions entre les participants	02	100	02	100

Ce tableau indique que les interactions sont présentes dans le groupe test (100%) et aussi dans le premier groupe témoin (100%).

3.3. Langues d'interactions

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
En arabe classique	00	0,00	00	0,00
En français	00	0,00	00	0,00
En arabe dialectal	02	100	02	100

Nous constatons que la communication entre les membres du groupe test et entre les sujets du premier groupe témoin a été assurée en arabe dialectal.

3.4. Coordination entre les participants

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
La répartition des tâches et des rôles.	02	100	00	0,00

Quant à la coordination entre les participants, elle a été assurée dans les deux sous-groupes du groupe test à travers la répartition de la production de textes en plusieurs tâches où chaque membre avait un rôle précis. Or, les sujets du premier groupe témoin ont travaillé d'une manière aléatoire sans répartir des rôles et des tâches.

4. Indicateurs de la cohésion des groupes expérimentaux

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
Partager de nouvelles informations	02	100	01	50,00
Poser des questions	01	50,00	01	50,00
Donner des explications	02	100	02	100
Fournir des exemples	02	100	02	100
Faire des commentaires positifs sur les contributions des pairs	01	50,00	00	0,00
S'exprimer avec humour au bon moment	00	0,00	00	0,00

Ce tableau illustre le degré de cohésion du groupe test et du premier groupe témoin en se référant à plusieurs indicateurs mentionnés dans les travaux d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001) déjà expliqués dans la partie théorique. Pour le groupe test, nous constatons que tous les sous-groupes (100%) ont donné des explications, ont fourni des exemples et ont partagé de nouvelles informations, tandis que la moitié des participants (50,00 %) a posé des questions et a fait des commentaires positifs sur les contributions des autres. Cependant, l'utilisation de l'humour était absente dans le groupe test lors de la production du deuxième jet.

En ce qui concerne le premier groupe témoin, nous notons que tous les sous-groupes (100 %) ont fourni des exemples et ont donné des explications, tandis que la moitié des sujets (50,00%) a posé des questions et a partagé de nouvelles informations. Or, l'emploi de l'humour et l'usage des commentaires positifs sur les contributions des autres étaient absents pendant la production du deuxième jet.

II. Grille d'évaluation des brouillons

1. Formes de brouillons

1.1. Types des brouillons utilisés

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Les brouillons utilisés sont de type :	Linéaire	00	0,00	01	50,00	04	50,00
	Instrumental	00	0,00	00	0,00	02	25,00
	Les deux	02	100	01	50,00	02	25,00

L'analyse de ce tableau démontre que tous les sujets du groupe test ont opté pour le brouillon qui combine le type instrumental avec le type linéaire. Tandis que cela n'a été effectué que par la moitié du premier groupe témoin et 25,00% du deuxième groupe témoin. Ajoutons que le brouillon linéaire seul n'a été favorisé que par la moitié de premier et deuxième groupes témoins. Or, l'emploi du brouillon instrumental seul n'a été choisi que par 25,00% du deuxième groupe témoin.

1.2. Formes des brouillons instrumentaux

		G. test	G. témoin 1	G. témoin 2
		Nombre d'opérations	Nombre d'opérations	Nombre d'opérations
Les brouillons instrumentaux contiennent :	Des mots clés	02	00	02
	De grandes lignes	02	01	02
	Des listes et des	01	00	01
	Des schémas	02	00	02

Il est à noter aussi que les brouillons instrumentaux du groupe test sont variés. Ils comportent des mots clés, de grandes lignes, des schémas, des listes et des énumérations. Et le même constat a été enregistré chez le deuxième groupe témoin. Cependant, le brouillon instrumental du premier groupe témoin ne contient que de grandes lignes.

1.3. Recours à la langue arabe

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Recours à la langue arabe	01	50,00	00	0,00	04	50,00

Ces résultats dévoilent que la moitié du groupe test a recouru à la langue arabe dans la phase de la planification pour générer des mots, des phrases ou des passages afin de les traduire après en langue française, et idem pour le deuxième groupe témoin. De plus, la langue arabe était absente dans les brouillons du premier groupe témoin.

2. Opérations de révision

2.1. Les remplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. ⁶⁹	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Le remplacement d'un graphème.	03	14,29	05	38,46	19	70,37
Le remplacement d'un morphème grammatical.	04	19,04	07	53,85	02	7,41
Le remplacement d'un morphème lexical	08	38,10	01	7,69	04	14,81
Le remplacement d'un syntagme.	05	23,81	00	0,00	02	7,41
Le remplacement d'une phrase.	01	4,76	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'un passage.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'un temps verbal.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'accents.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement de signes de ponctuation.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	21	100	13	100	27	100

Lors de la production du deuxième jet, nous avons enregistré dans les brouillons des participants, 61 opérations de remplacement réparties de la manière suivante: 21 effectuées par le groupe test, 13 réalisées par le premier groupe témoin et 27 établies par le deuxième groupe témoin.

Pour le groupe test, la plupart des remplacements concernent des morphèmes lexicaux, soit 38,10 %. Le reste du pourcentage est subdivisé en opérations qui touchent des syntagmes (23,81%), des morphèmes grammaticaux (19,04%), des graphèmes (14,29%) et le remplacement d'une seule phrase (4,76%).

⁶⁹ Nombre d'opérations.

Quant au premier groupe témoin, les opérations de remplacement s'articulent principalement autour des morphèmes grammaticaux, soit 53,85%, tandis que le reste des remplacements concernent des graphèmes (38,46%) et des morphèmes lexicaux (7,69%).

En ce qui concerne le deuxième groupe témoin, 70,37% des remplacements sont fondés sur des graphèmes. Le reste des opérations touchent les morphèmes lexicaux (14,81%), les morphèmes grammaticaux (7,41%) et les syntagmes (7,41%).

2.1.1. Nature des remplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Remplacements pertinents.	19	90,48	11	84,62	19	70,37
Remplacements non pertinents.	02	9,52	02	15,38	08	29,63
TOTAL	21	100	13	100	27	100

À travers les résultats de ce tableau, nous constatons que la majorité des remplacements sont pertinents (réussis) soit pour le groupe test (90,48%), ou bien pour le premier (84,62%) et le deuxième (70,37%) groupes témoins. Prenons quelques exemples de ces remplacements : « *(procédure) /mécanismes/ de contrôle* », « *(dans) /pendant/ l'année* », « *(les) /des/ agents publics* », « *il (se fait par) /se manifeste dans/ l'appartenance de chaque agent a une tutelle* »...

Cependant, nous avons enregistré des remplacements non pertinents (non réussis) tels que : « *(budget) /budjet/* », « *la question (poser) /posé/* », « *le (recevrement) /recouverement/ des recettes* »...

2.2. Les ajouts

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
L'ajout d'un morphème grammatical.	4	36,36	00	0,00	01	25,00
L'ajout d'un morphème lexical.	5	45,46	01	100	01	25,00
L'ajout d'un syntagme.	2	18,18	00	0,00	02	50,00
L'ajout d'une phrase.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
L'ajout d'un passage.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	11	100	01	100	04	100

Pour l'ajout, nous avons noté 15 opérations qui ont touché tous les groupes expérimentaux. En première position, le groupe test a effectué 11 opérations basées principalement sur des morphèmes lexicaux (45,46%) et des morphèmes grammaticaux (36,36%), tandis que l'ajout des syntagmes n'a touché que deux opérations, soit 18,18%. En deuxième position, le deuxième groupe témoin a réalisé 04 opérations qui concernent des syntagmes (50,00%), des morphèmes grammaticaux (25,00%) et des morphèmes lexicaux (25,00%). En dernière position se trouve le premier groupe témoin qui n'a fait qu'une seule opération d'ajout d'un morphème lexical.

2.2.1. Nature des ajouts

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Ajouts pertinents	9	81,82	01	100	01	25,00
Ajouts non pertinents	2	18,18	00	0,00	03	75,00
TOTAL	11	100	01	100	04	100

Selon les résultats de ce tableau, nous constatons que 81,82% des ajouts du groupe test sont pertinents et il en est de même pour l'unique ajout du premier groupe témoin (100%) et celui du deuxième groupe témoin, soit 25,00%. Nous citons quelques exemples de ces ajouts: « *pour /bien/ étudier* », « *il est important /de faire/ le recours au contrôleur financier* », « *[...] l'obligation de /la/ rationalisation des dépenses publics* »...

En ce qui concerne les ajouts non pertinents, il est à signaler que la plupart des ajouts du deuxième groupe témoin sont non pertinents, soit 75,00%, tandis que le groupe test n'a enregistré que 18,18% de ces ajouts. Prenons à titre d'exemple l'ajout suivant: « *il est important de faire le recours au contrôleur financier qui représente le contrôle antérieur. /Ce dernier/ il vérifier l'exactitude des dépenses...* ». Donc, le mot ajouté « *ce dernier* » renvoie au contrôle antérieur, mais le rédacteur voulait l'employer pour désigner le contrôleur financier, l'agent qui vérifie l'exactitude des dépenses.

2.3. Les suppressions

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
La suppression d'un graphème.	11	36,67	05	20,00	12	35,29
La suppression d'un morphème grammatical.	05	16,66	11	44,00	13	38,24
La suppression d'un morphème lexical	07	23,33	04	16,00	02	5,88
La suppression d'un syntagme.	03	10,00	05	20,00	05	14,71
La suppression d'une phrase.	02	6,67	00	0,00	01	2,94
La suppression d'un passage.	02	6,67	00	0,00	01	2,94
La suppression d'accents.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
La suppression de signes de ponctuation.	0	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	30	100	25	100	34	100

Quant à la suppression, nous avons enregistré 89 opérations réparties sur les brouillons des groupes expérimentaux. 30 opérations ont été réalisées par le groupe test et qui concernent des graphèmes (36,67%), des morphèmes lexicaux (23,33%), des morphèmes grammaticaux (16,66%), des syntagmes (10,00%), des phrases (6,67%) et des passages (6,67%).

Le premier groupe témoin a établi 25 opérations basées sur la suppression des morphèmes grammaticaux (44,00%), puis sur la suppression des graphèmes (20,00%), des syntagmes (20,00%) et des morphèmes lexicaux (16,00%).

Pour le deuxième groupe témoin, il a effectué 34 opérations de suppression qui s'articulent autour des morphèmes grammaticaux (38,24%), des graphèmes (35,29%), des syntagmes (14,71%), des morphèmes lexicaux (5,88%), des phrases (2,94%) et des passages (2,94%).

2.3.1. Nature des suppressions

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Suppressions pertinentes	21	70,00	16	64,00	15	44,12
Suppressions non pertinentes	09	30,00	09	36,00	19	55,88
TOTAL	30	100	25	100	34	100

Il est à noter que la majorité des opérations de suppression sont pertinentes que ce soit pour le groupe test (70,00%) ou pour le premier groupe témoin (64,00%). En ce qui concerne le deuxième groupe témoin, il a effectué moins d'opérations pertinentes par rapport aux deux autres groupes expérimentaux, soit 44,12%. Citons par exemple : « *la conformité des de la facturation des soldes ~~bug~~ budgétaire* », « *suivant la densité populaire et la création des nouvelles communes pour ~~rapproché~~ rapprocher l'administration au cytoyenne ...* ».

Quant aux opérations de suppression non pertinentes, nous prenons les exemples suivants : « *la deuxième étape : après l'engagement de l'ordonnateur passe à le contrôle financier.* », « *[...] pour vérifier les pièce juridique concernant les dépenses ~~et qui~~ ensuite le role ~~de vér~~ d'intervention de l'inspection des finances...* ».

2.4. Les déplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Le déplacement d'un morphème grammatical.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Le déplacement d'un morphème lexical	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Le déplacement d'un syntagme.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Le déplacement d'une phrase.	1	100	0	0,00	0	0,00
Le déplacement d'un passage.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTAL	1	100	0	0,00	0	0,00

Le déplacement est l'opération de révision la moins utilisée par les participants pendant la production du deuxième jet. D'ailleurs, nous n'avons enregistré qu'une

seule opération effectuée par le groupe test ; elle concerne le déplacement d'une phrase.

2.4.1. Nature des déplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Déplacements pertinents	1	100	0	0,00	0	0,00
Déplacements non pertinents	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTAL	1	100	0	0,00	0	0,00

Ce tableau indique que le seul déplacement employé par le groupe test est pertinent.

III. Grille d'évaluation des textes finaux (le 2^{ème} jet)

1. Organisation et structuration

1.1. Plan de rédaction

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Le respect du plan : introduction, développement et conclusion.	Oui	02	100	02	100	00	0,00
	Non	00	0,00	00	0,00	08	100
Si non							
Introduction manquante		00	0,00	00	0,00	05	62,50
Absence du développement		00	0,00	00	0,00	00	0,00
Conclusion manquante		00	0,00	00	0,00	08	100

Nous constatons que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont suivi le plan de rédaction: introduction, développement et conclusion. Cependant, ce plan n'a pas été respecté par les sujets du deuxième groupe témoin. D'ailleurs, l'introduction est omise dans 62,50% des productions écrites de ces sujets, tandis que la conclusion est absente dans tous les textes produits par les membres de ce groupe. Donc, la plupart des sujets du deuxième groupe témoin n'ont travaillé que sur le développement.

1.2. Structuration de textes

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La répartition du texte en paragraphes.	02	100	01	50,00	03	37,50
L'insertion des alinéas dans chaque paragraphe.	01	50,00	01	50,00	01	12,50
L'utilisation des titres et des sous-titres.	00	0,00	00	0,00	02	25,00

En ce qui concerne la structuration d'informations, tous les sujets du groupe test ont réparti leurs textes en paragraphes. Mais, l'insertion des alinéas n'a été employée que par 50,00% de ces sujets. Or, aucun membre de ce groupe n'a opté pour des titres et des sous-titres lors de la production du deuxième jet.

Pour le premier groupe témoin, nous signalons que 50,00% des sujets ont subdivisé leurs textes en paragraphes en y insérant des alinéas. Cependant, aucun membre de ce groupe n'a utilisé des titres et des sous-titres.

Quant au deuxième groupe témoin, nous constatons que 37,50% des sujets ont scindé leurs textes en paragraphes, 12,50 % parmi eux ont y inséré des alinéas. De plus, 25,00% des participants de ce groupe ont employé des titres et des sous-titres pendant la production du deuxième jet.

2. Contenu

2.1. Introduction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Amener le sujet.	02	100	02	100	03	37,50
Poser le sujet.	02	100	02	100	02	25,00
Diviser le sujet.	02	100	01	50,00	00	0,00

Lors de la réalisation du deuxième jet, tous les participants du groupe test ont amené, posé et divisé le sujet traité dans l'introduction. De même pour les participants du premier groupe témoin, sauf que la division de ce sujet n'a été effectuée que par

50,00% de ces participants. Cependant, le sujet traité a été amené par 37,50% des sujets du deuxième groupe témoin, et il n'a été posé que par 25,00% de ces sujets, tandis qu'aucun étudiant de ce groupe n'a divisé le sujet traité dans l'introduction.

2.2. Pertinence des idées

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Idées non pertinentes	00	0,00	00	0,00	03	37,50
Idées moyennement pertinentes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Idées pertinentes	02	100	02	100	05	62,50

Le tableau ci-dessus démontre que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont employé des idées pertinentes lors de la production du deuxième jet. Ajoutons que 62,50% des sujets du deuxième groupe témoin ont utilisé des idées pertinentes, tandis que le reste de ces sujets a employé des idées non pertinentes, soit 37,50%.

2.3. Cohérence des idées

2.3.1. Répétition et contradiction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. des sujets	%
La répétition des idées.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
La contradiction des idées.	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Pour la répétition et la contradiction des idées, elles sont absentes dans tous les textes produits par les sujets de tous les groupes expérimentaux mis à part dans un texte, celui d'un sujet du deuxième groupe témoin qui comporte deux idées contradictoires, soit 12,50%. Citons par exemple « *L'application de budget de la commune commence à partir du janvier jusqu'au 16 Mars de l'année suivante, ca pour les opération de liquidation et le paiement de dépense, et jusqu'à 31 Mars pour les opération aussi de liquidation.* ».

2.3.2. Organiseurs textuels

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des organisateurs textuels entre les grandes parties du texte.	02	100	02	100	03	37,50
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Emploi pertinent	02	100	02	100	03	100

Ces résultats démontrent que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont employé des organisateurs textuels d'une manière pertinente entre les grandes parties de leurs textes. Cependant, cela n'a touché que 37,50% des sujets du deuxième groupe témoin. Citons quelques exemples de ces emplois pertinents « *Pour commencer [...] Ensuite [...] puis [...] Pour conclure* », « *Au premier abord [...] Ensuite [...] En résumé* »...

2.3.3. Progression d'informations

2.3.3.1. Progression à thème constant

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème constant	Oui	02	100	02	100	04	50,00
	Non	00	0,00	00	0,00	04	50,00
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Moyennement pertinente	01	50,00	00	0,00	03	75,00
	Pertinente	01	50,00	02	100	01	25,00
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	02	100	02	100	04	100

Les résultats affichés dans ce tableau démontrent que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont opté pour la progression d'informations à thème constant, tandis que ce type de progression n'a été employé que par la moitié du deuxième groupe témoin. Prenons à titre d'exemple : « *La commune est une collectivité locale (non privée), qui prend en charge les besoins des habitants de ce territoire (non centralisée dans sa gestion), elle a un budget annuel soumis au contrôle préalable...* », « *...le contrôle interne est mutuel entre le comptable public et l'ordonnateur. Il se manifeste dans l'appartenance de chaque agent à des tutelle différente...* ».

Il est à signaler que le développement des rhèmes a été réussi par tous les groupes expérimentaux. Or, l'enchaînement des thèmes a été employé selon des degrés différents: 50,00% du groupe test a parvenu à une continuité thématique pertinente, tandis que cela n'a été réalisé que par 25,00% du deuxième groupe témoin. Cependant, tous les sujets du premier groupe témoin ont réussi à enchaîner des thèmes d'une manière pertinente.

2.3.3.2. Progression à thème linéaire

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème linéaire	Oui	02	100	02	100	06	75,00
	Non	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	02	33,33
	Moyennement pertinente	01	50,00	01	50,00	02	33,33
	Pertinente	01	50,00	01	50,00	02	33,33
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	02	33,33
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	01	16,67
	Pertinente	02	100	02	100	03	50,00

En ce qui concerne la progression d'informations à thème linéaire, nous constatons que 75,00% des participants du deuxième groupe témoin et aussi tous les sujets du groupe test et du premier groupe témoin ont tous utilisé ce type de progression d'informations lors de la production du deuxième jet. Citons quelques

exemples : « *le contrôle financier est la somme des procédures nécessaires [...]. Ces procédures sont mises en pratiques sous les formes suivantes...* », « *Pour gérer une wilaya ou un APC il faut préparer un budget previsionnel qui se compose d'un tableau de deux colonnes actif et passif. On trouve dans ce tableau des recettes et des dépenses...* ».

En outre, les taux affichés dans le tableau ci-dessus indiquent que la progression sémantique a été mieux réussie que la continuité thématique au niveau de tous les groupes expérimentaux.

2.3.3.3. Progression à thème éclaté

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème éclaté	Oui	01	50,00	01	50,00	05	62,50
	Non	01	50,00	01	50,00	03	37,50
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	01	20,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	01	100	01	100	04	80,00
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	01	20,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	01	100	01	100	04	80,00

Quant à la progression à thème éclaté, elle est présente dans la moitié des textes produits en mode collaboration (le groupe test et le premier groupe témoin), et elle concerne également 62,50 % des textes produits d'une façon individuelle (le deuxième groupe témoin). Nous citons à titre d'exemple :

« [...] Ces procédures sont mises en pratique sous les formes suivantes :

- 1- Contrôle administratif...
- 2- Contrôle judiciaire...
- 3- Contrôle des conseils populaires... ».

Nous signalons aussi que la continuité thématique et la progression sémantique ont enregistré les mêmes taux dans tous les groupes expérimentaux, comme elles ont été employées d'une manière pertinente dans la plupart des textes produits.

2.4. Procédés explicatifs

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Procédé de définition.	02	100	02	100	02	25,00
Procédé de reformulation.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Procédé d'exemplification.	02	100	02	100	04	50,00
Procédé d'énumération.	01	50,00	01	50,00	04	50,00
Procédé de cause et de	02	100	00	0,00	00	0,00
Procédé d'illustration.	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Procédé d'analyse.	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Procédé de dénomination.	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Ce tableau démontre que les sujets du groupe test et du premier groupe témoin ont opté presque pour les mêmes procédés explicatifs. Ils ont tous utilisé les procédés de définition et de l'exemplification, tandis que la moitié a favorisé le procédé de l'énumération. Cependant, il n'y a que les participants du groupe test qui ont employé le procédé de la cause et de la conséquence, soit 100%.

Pour le deuxième groupe témoin, les participants ont utilisé les procédés explicatifs selon des degrés différents : 50,00% de ces sujets ont employé les procédés de l'exemplification et de l'énumération, 25,00% ont choisi les procédés de la définition et de l'illustration. Et un seul étudiant a favorisé l'emploi des procédés de l'analyse et de la dénomination, soit 12,50%.

Prenons quelques exemples de ces procédés explicatifs :

- Procédé de définition : « *Pour commencer, nous pouvons dire que le budget de la commune c'est une feuille approximative des recette et des dépense pendant une année. Le déficite budgétaire c'est la situation la quelle les recettes sont inférieure à ces dépense.* »

- Procédé d'exemplification : « *le contrôle administratif est exercé par des organes subordonnés comme le contrôleur, l'expert, comptable et inspection générale des finances.* »
- Procédé d'énumération : « *Les formes de contrôle pratiquées par le conseil de la comptabilité sont nombreuses et peuvent être résumées ci-dessous :*
 - *Droit d'accès et autorité d'enquête*
 - *Contrôle de qualité*
 - *Audit de la comptabilité publique* ».
- Procédé de cause et de conséquence : « *suivant la rareté de ressources financière et le déficit budgétaire des commune, l'état pensé de la nécessité de création des corps de contrôle pour protéger le fond public* ».
- Procédé d'illustration : « *À cet égard, l'article 159 de l'amendement de 1996 à la constitution dispose que les conseils élus exercent la fonction de censure au sens populaire du terme* ».
- Procédé d'analyse : « *le budget se décompose en deux sections : les recettes et les dépenses* ».
- Procédé de dénomination : « *La deuxième étape c'est le contrôle à distance. Ce contrôle vient de la part la cours des comptes. Il s'appelle aussi le contrôle judiciaire.* ».

2.5. Conclusion synthétique

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La présence d'une conclusion synthétique.	01	50,00	01	50,00	00	0,00

Les résultats affichés dans le tableau ci-dessus indiquent que 50,00% des sujets du groupe test et du premier groupe témoin ont conclu leurs textes par une conclusion synthétique, tandis que cette dernière ne figure dans aucun texte produit par les sujets du deuxième groupe témoin.

3. Langue utilisée

3.1. Connecteurs

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des connecteurs entre les phrases ou leurs constituants.	02	100	02	100	08	100
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Emploi moyennement pertinent	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Emploi pertinent	02	100	02	100	05	62,50

À partir de ces résultats, nous constatons que tous les groupes expérimentaux ont employé des connecteurs pendant la production du deuxième jet. Sachant que cet emploi est pertinent que ce soit pour le groupe test (100%), le premier groupe témoin (100%) ou pour la majorité des textes du deuxième groupe témoin (62,50%). Prenons l'exemple suivant : « *Le budget des communautés public est l'image qui reflète l'activité financière et la politique du groupe car, il indique les objets de dépense et jouit d'une indépendance financière* ».

Il est important de signaler également que la conjonction de coordination "et" représente la majorité des connecteurs employés par tous les groupes expérimentaux.

3.2. Dysfonctionnements de phrases

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'emploi des phrases agrammaticales.	01	50,00	01	50,00	05	62,50
La présence des phrases asémantiques.	00	0,00	00	0,00	06	75,00

L'analyse du deuxième jet nous a permis d'enregistrer différents taux d'agrammaticalité : 50,00% pour le groupe test et pour le premier groupe témoin, et 62,50 % pour le deuxième groupe témoin. Cependant, les phrases asémantiques n'ont été employées que par le deuxième groupe témoin, soit 75,00 % des sujets.

Comme l'analyse du premier jet, l'agrammaticalité concerne principalement des erreurs de marques verbales : « *pour préservé* », « *l'ordonnateur qui suive* »,

« *contrôle judiciaire pratiquer sur le budget local* »... et des erreurs de marques nominales : « *des recette et des dépense* », « *des dépenses public* », « *ces dépense* », « *pour vérifier tous les procédure comptable* »...

Quant à l'asémantacité, elle se manifeste sous forme des phrases inachevées comme « *pour afin de protéger fonds publics et savoir types dans : contrôle administratif : cet organismes pouvoir exécutif dans la P.W est la P.C.* ». Ou bien sous forme des phrases agrammaticales comme : « *Contrôle interne sur le budget à la part de l'ordonnateur qui ordonner le comptable pour la dépense la disponibilité, et contrôle l'exécution comme contrôle financier sur le trésorie et l'organisation : I.G.F, la cour des comptes.* ».

3.3. Termes de spécialité

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des termes de la spécialité.	02	100	02	100	08	100
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	03	37,50
Emploi pertinent	02	100	02	100	05	62,50

En ce qui concerne les termes de spécialité, ils ont été utilisés par tous les groupes expérimentaux. Comme ils ont été exploités d'une manière pertinente dans la plupart des cas : 100 % pour le groupe test et pour le premier groupe témoin, et 62,50% pour le deuxième groupe témoin. Citons quelques exemples de ces emplois pertinents : « *la rareté de ressources financières* », « *le déficit budgétaire* », « *le fond public* », « *une feuille approximative des recette et des dépense* », « *la conformité de la facturation* », « *la qualité de l'ordonnateur* »...

3.4. Orthographe

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Les accords des groupes nominaux	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Les accords des groupes verbaux	01	50,00	01	50,00	03	37,50
Les homophones lexicaux	01	50,00	01	50,00	03	37,50
Les homophones grammaticaux	01	50,00	02	100	05	62,50
Les erreurs à dominante phonétique	02	100	01	50,00	06	75,00

Les résultats de ce tableau nous dévoilent que les accords des groupes nominaux n'ont été réussis que par 25,00% du deuxième groupe témoin. Le reste des sujets n'a pas pu établir correctement ces accords. Prenons quelques exemples des erreurs de marques nominales : « *les agent du contrôle financière* », « *contrôle législative* », « *quel sont les structures...* ». Cependant, nous avons enregistré des taux différents pour le reste des autres points d'orthographe :

Les accords des groupes verbaux ont été assurés par 50,00% des sujets du groupe test et du premier groupe témoin, ainsi que par 37,50% des sujets du deuxième groupe témoin. Citons quelques exemples d'erreurs de marques verbales : « *l'état pensé* », « *Afin de bien présenté* », « *l'ordonnateur qui ordonner le comptable* ». Et, les mêmes taux ont été enregistrés pour des homophones lexicaux qui sont illustrés dans les exemples suivants : « *on pause la problématique suivante* », « *la court des comptes* »...

Quant aux homophones grammaticaux, ils ont été employés dans toutes les productions écrites du premier groupe témoin, dans la moitié des textes du groupe test, et dans 62,50 % des copies du deuxième groupe témoin. Notons quelques exemples « *les actes budgétaire soumis a un contrôle* », « *le contrôle interne ce fait par l'ordonnateur...* ».

Pour les erreurs à dominante phonétique, elles figurent dans la plupart des textes des groupes expérimentaux : 100% pour le groupe test, 50,00% pour le premier groupe témoin et 75,00% pour le deuxième groupe témoin. Citons à titre d'exemple : « *le déficit pudgétaire* », « *l'exarcice du budget* », « *l'adminisatio* ».

3.5. Texte de spécialité

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La présence de la forme impersonnelle.	02	100	02	100	03	37,50
L'emploi de la forme passive.	02	100	02	100	04	50,00
L'utilisation du présent de l'indicatif.	02	100	02	100	08	100
L'emploi des mots substitués pour éviter la répétition.	01	50,00	02	100	03	37,50
La présence des abréviations.	01	50,00	02	100	04	50,00

Ce tableau démontre que tous les sujets du groupe test et du premier groupe témoin ont employé le présent de l'indicatif et les formes impersonnelle et passive lors de la production du deuxième jet. Cependant, seulement la moitié du groupe test a utilisé des anaphores et des abréviations, tandis que cela a été réalisé par tous les participants du premier groupe témoin.

Quant au deuxième groupe témoin, nous avons constaté des taux distincts : tous les sujets ont utilisé le présent de l'indicatif, la moitié a employé la forme passive et des abréviations, tandis que 37,50% ont opté pour la forme impersonnelle et des anaphores.

Prenons quelques exemples de tous ces emplois :

- La présence de la forme impersonnelle : « *Il est important d'un côté de définir le budget* », « *le terme contrôle est un acte par lequel on vérifie...* ».
- L'emploi de la forme passive : « *le contrôle administratif est effectué par des agents publics* », « *Ce type de contrôle est fait par l'IGF et la cour des comptes.* ».
- L'utilisation du présent de l'indicatif : « *nous pouvons dire que...* », « *l'Algérie se trouve devant l'obligation de...* », « *comment s'exerce le contrôle ...* ».
- L'emploi des anaphores : « *le contrôle interne est aussi important pour vérifier tous les procédures comptable après l'exécution du budget. Ce type de contrôle est fait par l'IGF et la cour des comptes.* ».
- La présence des abréviations : « *IGF* », « *APC* », « *CF* »...

3.6. Ponctuation

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Emploi pertinent	02	100	01	50,00	03	37,50
Emploi moyennement pertinent	00	0,00	01	50,00	03	37,50
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Absence de la ponctuation	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Ces résultats démontrent que tous les participants du groupe test ont employé la ponctuation d'une façon pertinente, tandis que cela n'a touché que la moitié du premier groupe témoin et 37,50% du deuxième groupe témoin.

3.7. Majuscules

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Emploi pertinent	02	100	01	50,00	01	12,50
Emploi moyennement pertinent	00	0,00	01	50,00	05	62,50
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Absence des majuscules	00	0,00	00	0,00	00	0,00

En ce qui concerne les majuscules, elles ont été utilisées d'une manière pertinente par tous les sujets du groupe test, par la moitié du premier groupe témoin et par 12,50% du deuxième groupe témoin.

Conclusion :

L'analyse des résultats du deuxième jet nous a permis de noter les points suivants :

- En ce qui concerne le brouillon, le groupe test l'utilise d'une manière spirale, en alternance avec la production du deuxième jet et selon le plan : brouillon ↔ texte final. En revanche, les groupes témoins l'emploient sauf au début du processus de la rédaction (au niveau de la planification) et selon le plan : brouillon → texte final.
- Chaque groupe expérimental a utilisé des types différents de brouillons à savoir : le linéaire, l'instrumental ou les deux en même temps.

- Le deuxième groupe témoin, qui a rédigé d'une manière individuelle a effectué plus d'opérations de révision (65 opérations) que le groupe test (63 opérations) ou le premier groupe témoin (39 opérations), qui ont travaillé en mode collaboration.
- Dans tous les groupes expérimentaux, les opérations de révision concernent principalement des graphèmes, des morphèmes lexicaux et des morphèmes grammaticaux.
- Quant à l'écriture collaborative, les membres du groupe test ont travaillé d'une manière organisée. Ils ont réparti des tâches et des rôles lors de l'élaboration du deuxième jet. Cependant, les sujets du premier groupe témoin ont travaillé d'une façon aléatoire.
- Tous les textes rédigés en collaboration respectent le plan : introduction, développement et conclusion. Or, ce type de plans est absent dans l'écriture individuelle.
- Les sujets qui ont travaillé en collaboration ont réussi à développer plus d'idées pertinentes que ceux qui ont travaillé individuellement.
- Tous les textes réalisés en mode collaboration englobent des organisateurs textuels, tandis ces derniers ne se trouvent que dans 37,50% des textes élaborés individuellement.
- La progression d'informations est mieux développée dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle.
- Les textes rédigés en collaboration sont plus riches en procédés explicatifs que ceux réalisés individuellement.
- Les connecteurs ont été employés d'une manière pertinente par la majorité des sujets de tous les groupes expérimentaux.
- Concernant les dysfonctionnements de phrases, nous signalons que les phrases agrammaticales sont présentes presque dans la moitié de tous les textes rédigés. Cependant, les phrases asémantiques ne se trouvent que dans les textes du deuxième groupe témoin (l'écriture individuelle).
- L'emploi des termes de spécialité est plus pertinent dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle.
- Pour les erreurs d'orthographe, nous n'avons pas enregistré des écarts significatifs entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative.

- La forme personnelle, la forme passive et les anaphores se trouvent beaucoup plus dans les textes de spécialité rédigés d'une manière collaborative que dans ceux élaborés individuellement.
- Les emplois des signes de ponctuation et des majuscules sont plus pertinents dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle.
- La moitié des textes réalisés en collaboration comprend une conclusion synthétique, tandis que cette dernière est absente dans les textes élaborés d'une façon individuelle.

Chapitre 08 : Analyse des résultats du troisième jet

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur le processus de révision à travers trois modes d'écriture: écriture collaborative avec aide, écriture collaborative sans aide et écriture individuelle sans aide. Les sujets de tous les groupes expérimentaux se trouvent dans une situation où ils doivent réviser et réécrire leurs textes du deuxième jet afin de produire de nouveaux textes améliorés, le troisième jet. L'analyse de ce dernier se fera via les mêmes grilles utilisées lors de l'analyse du premier et du deuxième jet. Ainsi, il est à signaler que nous ne citerons pas des exemples dans quelques parties de ce chapitre quand il n'y aura pas des améliorations et des changements dans les textes du troisième jet.

L'objectif de cette démarche est, d'une part, d'avoir une idée sur les réactions des sujets envers le processus de révision. D'autre part, de découvrir la nature de la révision menée par les participants : Ont-ils opté pour une révision superficielle au niveau des graphèmes, des mots, des signes de ponctuation et des majuscules ? Ou bien ont-ils favorisé une révision approfondie qui s'étale jusqu'aux phrases, passages, paragraphes ou voire la restructuration de textes ?

I. Grille d'observation

1. Indicateurs des stratégies cognitives

1.1. Recours à l'enseignant

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Recours à l'enseignant	Questions sur la consigne	02	100	02	100	02	25,00
	Questions sur les connaissances de spécialité	02	100	02	100	03	37,50

Ces résultats démontrent que tous les sujets (100%) du groupe test et du premier groupe témoin ont posé des questions sur la consigne d'écriture et sur les connaissances de spécialité.

Quant aux participants du deuxième groupe témoin, 25,00% parmi eux ont posé des questions sur la consigne d'écriture et 37,50 % de ces participants ont demandé de leur enseignant de spécialité des informations et des explications à propos du sujet de rédaction.

1.2. Relecture de la consigne

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Relecture de la consigne	02	100	02	100	05	62,50

Nous constatons que tous les membres du groupe test (100%) et du premier groupe témoin (100%) ont lu et relu la consigne de rédaction. Or, cela n'a touché que 62,50% des sujets du deuxième groupe témoin.

1.3. Recours aux supports d'aide

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Recours aux supports d'aide	Cours support	01	50,00	/	/	/	/
	Texte support	00	0,00	/	/	/	/
	Grille d'autoévaluation	02	100	/	/	/	/

Le tableau ci-dessus démontre que tous les participants du groupe test (100%) ont utilisé la grille d'autoévaluation, tandis qu'il n'y a que 50,00% de ces sujets qui ont exploité le cours support. Cependant, aucun sous-groupe n'a opté pour le texte support.

2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles

2.1. Utilisation du brouillon

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Sauf au début de la rédaction	00	0,00	02	100	06	100
En alternance avec la rédaction	02	100	00	0,00	00	0,00

Les résultats de ce tableau indiquent que tous les participants du groupe test (100%) ont utilisé leurs brouillons en alternance avec la production du troisième jet.

Cependant, tous les participants des groupes témoins ne se sont servis de leurs brouillons qu'au début du processus d'écriture.

2.2. Temps de rédaction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Terminer avant le temps	00	0,00	01	50,00	07	87,50
Terminer à temps	02	100	01	50,00	01	12,50
Demander des minutes supplémentaires	00	0,00	00	0,00	00	0,00

En ce qui concerne le temps de rédaction, nous signalons que tous les participants du groupe test (100%) ont épuisé tout le temps de rédaction. Cependant, nous constatons que la moitié des participants du premier groupe témoin a terminé avant le temps accordé à la rédaction, tandis que l'autre moitié a terminé le temps consacré à la production du troisième jet. Pour le deuxième groupe témoin, 87,50% des sujets ont terminé avant le temps de rédaction. Or, un seul participant a terminé à temps, soit 12,50%.

3. Indicateurs de la collaboration entre les membres de groupes

3.1. Nombre des participants engagés dans le travail collaboratif

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. des sujets	%	Nbr. de sujets	%
Nbr. des participants engagés dans le travail	06	75,00	05	62,50

Ces résultats montrent le nombre des participants engagés dans la production du troisième jet : nous constatons qu'il existe 06 étudiants actifs dans le groupe test, soit 75,00%, tandis qu'il n'y a que 05 sujets actifs dans le premier groupe témoin, soit 62,50%.

3.2. Interactions entre les participants

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
Absence d'interactions entre les participants	00	0,00	00	0,00
Présence d'interactions entre les participants	02	100	02	100

Ce tableau indique que les interactions entre les participants sont présentes dans le groupe test (100%) et dans le premier groupe témoin (100%).

3.3. Langues d'interactions

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
En arabe classique	00	0,00	00	0,00
En français	00	0,00	00	0,00
En arabe dialectal	02	100	02	100

Nous constatons que les interactions entre les membres du groupe test et aussi entre les sujets du premier groupe témoin ont été assurées en arabe dialectal.

3.4. Coordination entre les participants

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
La répartition des tâches et des rôles.	00	0,00	00	0,00

Lors de la réalisation du troisième jet, il est à signaler que la coordination entre les participants est absente dans le groupe test et dans le premier groupe témoin. Les sujets ont travaillé d'une manière aléatoire sans répartir des rôles et des tâches.

4. Indicateurs de la cohésion des groupes expérimentaux

	G. test		G. témoin 1	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%
Partager de nouvelles informations	02	100	02	100
Poser des questions	02	100	02	100
Donner des explications	02	100	02	100
Fournir des exemples	01	50,00	01	50,00
Faire des commentaires positifs sur les contributions des pairs	02	100	02	100
S'exprimer avec humour au bon moment	00	0,00	00	0,00

Ce tableau démontre que les résultats des indicateurs du degré de la cohésion de groupes sont identiques dans les deux groupes : groupe test et premier groupe témoin. Nous constatons que tous les sous-groupes (100%) ont partagé de nouvelles informations, ont posé des questions, ont fourni des explications et ont commenté positivement les contributions des membres de groupe. Tandis que la moitié de ces sous-groupes a fourni des exemples. Ajoutons à cela que l'utilisation de l'humour est absente lors de la production du troisième jet.

II. Grille d'évaluation des brouillons

1. Formes de brouillons

1.1. Types des brouillons utilisés

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Les brouillons utilisés sont de type :	Linéaire	02	100	02	100	06	75,00
	Instrumental	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Les deux	00	0,00	00	0,00	00	0,00

L'analyse de ce tableau nous montre que les sujets de tous les groupes expérimentaux ont opté pour le brouillon linéaire, mis à part deux participants du deuxième groupe témoin qui ont rédigé directement sur le propre sans utiliser le brouillon.

1.2. Formes des brouillons instrumentaux

		G. test	G. témoin 1	G. témoin 2
		Nombre d'observations	Nombre d'observations	Nombre d'observations
Les brouillons instrumentaux contiennent :	Des mots clés	00	00	00
	De grandes lignes	00	00	00
	Des listes et des énumérations	00	00	00
	Des schémas	00	00	00

Ce tableau est vide, car aucun participant de tous les groupes expérimentaux n'a utilisé le brouillon instrumental lors de la production du troisième jet.

1.3. Recours à la langue arabe

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Recours à la langue arabe	00	0,00	00	0,00	00	0,00

Ces résultats démontrent que la langue arabe est absente dans le processus d'écriture, que ce soit dans la phase de la planification sur le brouillon ou dans la mise en texte sur le propre.

2. Opérations de révision

2.1. Les remplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Le remplacement d'un graphème.	03	15,80	11	84,62	06	54,55
Le remplacement d'un morphème grammatical.	08	42,10	01	7,69	00	0,00
Le remplacement d'un morphème lexical	08	42,10	01	7,69	05	45,45
Le remplacement d'un syntagme.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'une phrase.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'un passage.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'un temps verbal.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement d'accents.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le remplacement de signes de ponctuation.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	19	100	13	100	11	100

Lors de la production du deuxième jet, nous avons enregistré dans les brouillons des participants 43 opérations de remplacement réparties de la manière suivante: 19 effectuées par le groupe test, 13 réalisées par le premier groupe témoin et 11 établies par le deuxième groupe témoin.

Pour le groupe test, la plupart des remplacements concernent des morphèmes grammaticaux (42,10 %) et des morphèmes lexicaux (42,10 %), tandis que le remplacement des graphèmes prend le reste du pourcentage, soit 15,80 %.

Quant au premier groupe témoin, les opérations de remplacement s'articulent principalement autour des graphèmes, soit 84,62%. Le reste des remplacements concernent des morphèmes grammaticaux (7,69%) et des morphèmes lexicaux (7,69%).

En ce qui concerne le deuxième groupe témoin, 54,55% des remplacements sont fondés sur des graphèmes. Ajoutons à cela que le reste des opérations s'intéressent aux morphèmes lexicaux, soit 45,45%.

2.1.1. Nature des remplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Remplacements pertinents	19	100	13	100	10	90,91
Remplacements non pertinents	00	0,00	00	0,00	01	9,09
TOTAL	19	100	13	100	11	100

À travers les résultats de ce tableau, nous constatons que les remplacements pertinents (réussis) concernent toutes les opérations effectuées par les sujets du groupe test et du premier groupe témoin ainsi que 90,91% des opérations réalisées par le deuxième groupe témoin. Or, les remplacements non réussis ne touchent qu'une seule opération effectuée par le deuxième groupe témoin, soit 9,09%.

Prenons quelques exemples des remplacements pertinents: « [...] nous (montrons) /expliquons/ c'est quoi un budget », « [...] qui est assuré (pour) /par/ le contrôleur ... », « le contrôle mutuel entre (l'agent) /le comptable public/ et l'ordonnateur », « (dépences) /dépenses/», « le budget (est) /représente/ un ensemble

des estimations... ». Cependant, la seule opération de remplacement non pertinente est la suivante : « *(l'eksper) /l'exper/* », ...

2.2. Les ajouts

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
L'ajout d'un morphème grammatical.	03	37,50	00	0,00	00	0,00
L'ajout d'un morphème lexical	05	62,50	00	0,00	00	0,00
L'ajout d'un syntagme.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
L'ajout d'une phrase.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
L'ajout d'un passage.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	08	100	00	0,00	00	0,00

Pour les ajouts, nous avons noté 08 opérations qui n'ont été effectuées que par le groupe test. Ces opérations sont basées principalement sur des morphèmes lexicaux (62,50%), tandis que le reste de ces ajouts concerne des morphèmes grammaticaux (37,50 %).

2.2.1. Nature des ajouts

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Ajouts pertinents	08	100	00	0,00	00	0,00
Ajouts non pertinents	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	08	100	00	0,00	00	0,00

Selon ce tableau, nous constatons que tous les ajouts employés par le groupe test sont pertinents. Citons quelques exemples: « *la rareté des ressources /financières/...* », « *la situation /dans/ laquelle...* », « *les soldes /budgétaires/ ...* », « *un agent désigné /par l'état/ pour le recouvrement des recettes* »...

2.3. Les suppressions

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
La suppression d'un graphème.	05	31,25	06	100	08	80,00
La suppression d'un morphème grammatical.	04	25,00	00	0,00	01	10,00
La suppression d'un morphème lexical	06	37,50	00	0,00	00	0,00
La suppression d'un syntagme.	01	6,25	00	0,00	01	10,00
La suppression d'une phrase.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
La suppression d'un passage.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
La suppression d'accents.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
La suppression de signes de ponctuation.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	16	100	06	100	10	100

Quant aux suppressions, nous avons enregistré 32 opérations subdivisées sur les groupes expérimentaux de la façon suivante : 16 effectuées par le groupe test, 06 réalisées par le premier groupe témoin et 10 employées par le deuxième groupe témoin.

Les opérations effectuées par le groupe test touchent des morphèmes lexicaux (37,50 %), des graphèmes (31,25%), des morphèmes grammaticaux (25,00%) et des syntagmes (6,25%).

En outre, les opérations réalisées par le premier groupe témoin sont basées seulement sur la suppression des graphèmes (100 %). Ainsi, ce type d'opérations représente la grande part des suppressions établies par le deuxième groupe témoin, soit 80,00 %. Tandis que le reste de ce pourcentage s'articule autour des morphèmes grammaticaux (10,00%) et des syntagmes (10,00%).

2.3.1. Nature des suppressions

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Suppressions pertinentes	10	62,50	06	100	06	60,00
Suppressions non pertinentes	06	37,50	00	0,00	04	40,00
TOTAL	16	100	06	100	10	100

Il est à noter que la majorité des opérations de suppression sont pertinentes que ce soit pour le groupe test (62,50%), le premier groupe témoin (100%) ou bien pour

le deuxième groupe témoin (60,00 %). Citons par exemple : « *il vérifier* », « *le contrôleurs financier* », « *Le budget contrôle du budget de la commune...* ».

En ce qui concerne les opérations non pertinentes de suppressions, nous prenons les exemples suivants : « *Quel sont les procédures nécessaires du contrôle ?* », « *c'est un agent désigné par le ministre des finances qui le demande. Il est responsable de viser tous les engagements* ».

2.4. Les déplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Le déplacement d'un morphème grammatical.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le déplacement d'un morphème lexical	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le déplacement d'un syntagme.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le déplacement d'une phrase.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Le déplacement d'un passage.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	00	0,00	00	0,00	00	0,00

Le déplacement est la seule opération de révision qui n'a pas été utilisée par les participants pendant la production du troisième jet.

2.4.1. Nature des déplacements

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Déplacements pertinents	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Déplacements non pertinents	00	0,00	00	0,00	00	0,00
TOTAL	00	0,00	00	0,00	00	0,00

Ce tableau est vide, car il n'existe aucune opération de déplacement.

III. Grille d'évaluation des textes finaux (le 3^{ème} jet)

1. Organisation et structuration

1.1. Plan de rédaction

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Le respect du plan : introduction, développement et conclusion.	Oui	02	100	02	100	01	12,50
	Non	00	0,00	00	0,00	07	87,50
Si non							
Introduction manquante		00	0,00	00	0,00	05	62,50
Absence du développement		00	0,00	00	0,00	00	0,00
Conclusion manquante		00	0,00	00	0,00	07	87,50

Nous constatons que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont respecté le plan de rédaction: introduction, développement et conclusion. Ainsi, il n'y a qu'un seul sujet du deuxième groupe témoin qui a respecté ce plan, soit 12,50 %. Cependant, le reste des sujets de ce groupe a produit des textes sans introduction (62,50 %) ou sans conclusion (87,50 %). Donc, ils n'ont travaillé que sur le développement.

1.2. Structuration de textes

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La répartition du texte en paragraphes.	01	50,00	01	50,00	03	37,50
L'insertion des alinéas dans chaque paragraphe.	01	50,00	01	50,00	02	25,00
L'utilisation des titres et des sous-titres.	00	0,00	00	0,00	03	37,50

En ce qui concerne la structuration d'informations, nous constatons que la moitié du groupe test et du premier groupe témoin ont réparti leurs textes en paragraphes en y insérant des alinéas. Or, aucun sujet de ces groupes n'a utilisé des titres et des sous-titres.

Quant au deuxième groupe témoin, nous constatons que 37,50% des sujets ont scindé leurs textes en paragraphes et ont opté pour des titres et des sous-titres. Ainsi, il n'y a que 25,00 % des participants qui ont inséré des alinéas dans chaque paragraphe.

2. Contenu

2.1. Introduction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Amener le sujet.	02	100	02	100	03	37,50
Poser le sujet.	02	100	02	100	02	25,00
Diviser le sujet.	02	100	01	50,00	00	0,00

Lors de la production du troisième jet, tous les sujets du groupe test ont amené, posé et divisé le sujet traité dans l'introduction. De même pour les participants du premier groupe témoin qui ont tous réussi à amener et à poser le sujet traité au niveau de l'introduction, tandis que la division de ce sujet n'a été effectuée que par 50,00% de ces participants.

Cependant, le sujet traité a été amené par 37,50% des sujets du deuxième groupe témoin, et il n'a été posé que par 25,00% de ces sujets. Par ailleurs, aucun étudiant de ce groupe n'a divisé ce sujet dans l'introduction.

2.2. Pertinence des idées

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Idées non pertinentes	00	0,00	00	0,00	03	37,50
Idées moyennement pertinentes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Idées pertinentes	02	100	02	100	05	62,50

Le tableau ci-dessus démontre que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont employé des idées pertinentes lors de la production du troisième jet. Cependant, il n'y a que 62,50% des sujets du deuxième groupe témoin qui ont exprimé des idées pertinentes, tandis que le reste de ces sujets a employé des idées non pertinentes, soit 37,50%.

2.3. Cohérence des idées

2.3.1. Répétition et contradiction

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La répétition des idées.	00	0,00	00	0,00	00	0,00
La contradiction des idées.	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Pour la répétition et la contradiction des idées, elles sont absentes dans les textes produits par tous les groupes expérimentaux sauf dans une copie du deuxième groupe témoin qui comporte deux idées contradictoires, soit 12,50%. Citons par exemple « *L'application de budget de la commune commence à partir du janvier jusqu'au 16 Mars de l'année suivante, ca pour les opération de liquidation et le paiement de dépense, et jusqu'à 31 Mars pour les opération aussi de liquidation* ».

2.3.2. Organiseurs textuels

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des organisateurs textuels entre les grandes parties du texte.	02	100	02	100	03	37,50
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Emploi pertinent	02	100	02	100	03	100

Ces résultats démontrent que tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont employé des organisateurs textuels d'une manière pertinente entre les grandes parties des textes. Cependant, cela n'a touché que 37,50% des sujets du deuxième groupe témoin. Nous signalons également que tous les groupes expérimentaux ont gardé les mêmes organisateurs textuels déjà employés dans le deuxième jet.

2.3.3. Progression d'informations

2.3.3.1. Progression à thème constant

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème constant	Oui	02	100	02	100	04	50,00
	Non	00	0,00	00	0,00	04	50,00
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	03	75,00
	Pertinente	02	100	02	100	01	25,00
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	02	100	02	100	04	100

Pour la progression à thème constant, nous avons obtenu les mêmes résultats du deuxième jet. Tous les participants du groupe test et du premier groupe témoin ont opté pour ce type de progression d'informations. Or, ce dernier n'a été employé que par la moitié du deuxième groupe témoin.

De plus, la continuité thématique et la progression sémantique sont pertinentes dans les textes produits par le groupe test et le premier groupe témoin. Cependant, la continuité thématique est moyennement pertinente dans la majorité des textes développés par les participants du deuxième groupe témoin, soit 75,00%. Tandis que ces mêmes participants ont tous assuré la progression sémantique d'une façon pertinente.

2.3.3.2. Progression à thème linéaire

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème linéaire	Oui	02	100	02	100	06	75,00
	Non	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	02	33,33
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	02	33,33
	Pertinente	02	100	02	100	02	33,33
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	02	33,33
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	01	16,67
	Pertinente	02	100	02	100	03	50,00

En ce qui concerne la progression d'informations à thème linéaire, nous avons enregistré également les mêmes résultats du deuxième jet. Ce type de progression a été employé par tous les sujets du groupe test et du premier groupe témoin et aussi par 75,00% des participants du deuxième groupe témoin.

En outre, les deux composantes de la progression d'informations, la continuité thématique et la progression sémantique, ont été assurées d'une manière pertinente par les sujets du groupe test et du premier groupe témoin. Cependant, ces deux composantes ont été employées par les participants du deuxième groupe témoin selon des degrés différents : emploi non pertinent, moyennement pertinent ou pertinent.

2.3.3.3. Progression à thème éclaté

		G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
		Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Progression à thème éclaté	Oui	01	50,00	01	50,00	05	62,50
	Non	01	50,00	01	50,00	03	37,50
Si oui							
La continuité thématique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	01	20,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	01	100	01	100	04	80,00
La progression sémantique est :	Non pertinente	00	0,00	00	0,00	01	20,00
	Moyennement pertinente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
	Pertinente	01	100	01	100	04	80,00

Quant à la progression à thème éclaté, nous avons eu aussi les mêmes résultats du deuxième jet. Elle est présente dans la moitié des textes produits en mode collaboration (le groupe test et le premier groupe témoin), comme elle concerne également 62,50 % des textes élaborés individuellement (le deuxième groupe témoin).

De plus, les emplois de la continuité thématique et de la progression sémantique ont enregistré les mêmes degrés de pertinence dans tous les groupes expérimentaux : autrement dit, 100% de ces emplois sont pertinents dans les textes produits en collaboration, tandis que l'écriture individuelle a enregistré 80,00 % de ces emplois pertinents.

2.4. Procédés explicatifs

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Procédé de définition.	02	100	02	100	02	25,00
Procédé de reformulation.	00	0,00	01	50,00	00	0,00
Procédé d'exemplification.	02	100	01	50,00	03	37,50
Procédé d'énumération.	01	50,00	01	50,00	04	50,00
Procédé de cause et de conséquence.	02	100	00	0,00	00	0,00
Procédé d'illustration.	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Procédé d'analyse.	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Procédé de dénomination.	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Ce tableau démontre que les sujets du groupe test ont opté pour les mêmes procédés explicatifs employés lors de la production du deuxième jet. Ils ont tous utilisé les procédés de définition, de l'exemplification, de la cause et de la conséquence, tandis que la moitié a utilisé le procédé de l'énumération.

En ce qui concerne le premier groupe témoin, tous les sujets ont employé le procédé explicatif de définition. Ainsi, 50,00% de ces sujets ont employé les procédés de la reformulation, de l'exemplification et de l'énumération. Quant au deuxième groupe témoin, les procédés explicatifs ont été exploités par les participants selon des degrés différents : 50,00% ont employé le procédé de l'énumération, 37,50% ont opté pour le procédé de l'exemplification, 25,00% ont utilisé les procédés de définition et d'illustration. Ajoutons que 12,50% de ces sujets ont favorisé les procédés d'analyse et de dénomination.

Citons quelques exemples de ces procédés explicatifs :

- Procédé de définition : « *Le budget représente un ensemble des estimations des dépenses et des recettes. Et le terme contrôle est un acte par lequel on vérifie la légitimité d'exécution des dépenses et de recouvrement des recettes* ».
- Procédé de reformulation : « *Les organisations sont : I.G.F c'est-à-dire inspection générale financière...* ».

- Procédé d'exemplification : « *vérification des pièces jointes avec le projet de budget telles que le P.V de réunion du conseil communale, un bordereau d'envoi, un P.V de délibération du conseil d'administration* ».
- Procédé d'énumération : « *..., ce dernier passe par des étapes de vérification regoureuse résumées comme suite :*
 - *Vérification des coordonnées et qualité de l'ordonnateur*
 - *Vérification des pièces jointes avec le projet de budget... ».*
- Procédé de cause et de conséquence : « *Après la chute des prix du pétrole. L'Algérie se trouve devant l'obligation de la rationalisation des dépenses publiques de la commune* ».
- Procédé d'illustration : « *...Suite au décret N° 80.53 daté le 01-03-1980 pour la vérification des engagements et sa réglementation* ».
- Les mêmes procédés d'analyse et de dénomination qui ont été employés dans le deuxième jet, ont été repris par le même étudiant lors de la production du troisième jet.

2.5. Conclusion synthétique

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La présence d'une conclusion synthétique.	01	50,00	01	50,00	00	0,00

Nous constatons que les résultats de ce tableau sont identiques à ceux du deuxième jet. Il est important de signaler que les sujets qui ont omis la conclusion dans le deuxième jet, n'ont pas tenté de la réaliser pendant la production du troisième jet. Ce n'est que la moitié des sujets du groupe test et du premier groupe témoin qui a conclu leurs textes par une conclusion synthétique.

3. Langue utilisée

3.1. Connecteurs

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des connecteurs entre les phrases ou leurs constituants.	02	100	02	100	08	100
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Emploi moyennement pertinent	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Emploi pertinent	02	100	02	100	05	62,50

À partir de ces résultats, nous constatons que tous les groupes expérimentaux ont employé les mêmes connecteurs déjà utilisés pendant la production du deuxième jet, sachant que cet emploi est principalement pertinent que ce soit pour le groupe test (100%), le premier groupe témoin (100%) ou pour le deuxième groupe témoin (62,50%).

3.2. Dysfonctionnements de phrases

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'emploi des phrases agrammaticales.	01	50,00	01	50,00	06	75,00
La présence des phrases asémantiques.	00	0,00	00	0,00	06	75,00

À travers ce tableau nous constatons que l'agrammaticalité est présente au niveau de tous les groupes expérimentaux : 50% pour le groupe test et pour le premier groupe témoin, et 75,00 % pour le deuxième groupe témoin. Cependant, les phrases asémantiques n'ont été employées que par le deuxième groupe témoin, soit 75,00 % des sujets.

Il est à noter également que nous avons eu les mêmes dysfonctionnements des phrases déjà trouvés dans l'analyse du deuxième jet : l'agrammaticalité concerne principalement des erreurs de marques verbales et nominales. Tandis que l'asémantité se manifeste sous forme des phrases inachevées ou agrammaticales dont le degré du non-respect des règles est important.

3.3. Termes de spécialité

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
L'utilisation des termes de la spécialité.	02	100	02	100	08	100
Si oui						
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	03	37,50
Emploi pertinent	02	100	02	100	05	62,50

Quant aux termes de spécialité, ils ont été employés dans tous les textes des trois groupes expérimentaux. Ils ont été exploités d'une manière pertinente dans la plupart des cas : 100 % pour le groupe test et pour le premier groupe témoin, et 62,50% pour le deuxième groupe témoin. Ainsi, ce sont les mêmes termes et les mêmes taux déjà trouvés pendant l'analyse du deuxième jet.

3.4. Orthographe

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Les accords des groupes nominaux	00	0,00	00	0,00	01	12,50
Les accords des groupes verbaux	01	50,00	01	50,00	02	25,00
Les homophones lexicaux	01	50,00	01	50,00	03	37,50
Les homophones grammaticaux	01	50,00	02	100	05	62,50
Les erreurs à dominante phonétique	01	50,00	02	100	07	87,50

Le tableau ci-dessus représente les critères à travers lesquels nous avons mené une analyse orthographique des textes produits par les trois groupes expérimentaux. Pour le groupe test, les sujets n'ont pas pu réussir les accords des groupes nominaux, tandis que les accords des groupes verbaux ont été réussis par la moitié d'entre eux. Les homophones lexicaux et grammaticaux et les erreurs à dominante phonétique se manifestent dans 50,00% des textes réalisés par ce groupe.

En ce qui concerne le premier groupe témoin, il n'arrive pas à effectuer correctement les accords des groupes nominaux. Or, 50,00% des sujets ont assuré les accords des groupes verbaux. Pour les autres critères, les homophones grammaticaux

et les erreurs à dominante phonétique se trouvent dans tous les textes produits par les participants de ce groupe. Cependant, les homophones lexicaux ne touchent que la moitié de ces textes.

Quant au deuxième groupe témoin, nous enregistrons des taux divergents au niveau des critères d'orthographe choisis en supra: un seul étudiant a assuré les accords des groupes nominaux, soit 12,50% de l'ensemble des sujets. 25,00% des participants sont parvenus à faire les accords des groupes verbaux. Ainsi, 37,50% des textes produits comportent des homophones lexicaux, tandis que les homophones grammaticaux ont été employés dans 62,50% de ces textes. Par ailleurs, 87,50% de ces derniers englobent des erreurs à dominante phonétique.

Il est à noter que nous avons enregistré dans l'analyse de ce troisième jet les mêmes types d'erreurs d'orthographe déjà signalées lors de l'analyse du deuxième jet.

3.5. Texte de spécialité

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
La présence de la forme impersonnelle.	02	100	02	100	04	50,00
L'emploi de la forme passive.	02	100	01	50,00	04	50,00
L'utilisation du présent de l'indicatif.	02	100	02	100	08	100
L'emploi des mots substitués pour éviter la répétition.	02	100	02	100	05	62,50
La présence des abréviations.	01	50,00	02	100	05	62,50

Ces résultats nous ont permis de constater des similitudes entre le troisième et le deuxième jet par rapport aux critères cités dans le tableau ci-dessus. En effet, tous les sujets du groupe test ont employé la forme impersonnelle, la forme passive, le présent de l'indicatif et des mots substitués. Or, ce n'est que la moitié qui a opté pour des abréviations.

Pour le premier groupe témoin, 50,00% des sujets ont utilisé la forme passive, par contre tous les participants ont employé la forme impersonnelle, le présent de l'indicatif, des mots substitués et des abréviations.

Quant au deuxième groupe témoin, le présent de l'indicatif se manifeste dans tous les textes produits par ce groupe, tandis que la forme impersonnelle et la forme passive n'ont été exprimées que par la moitié des sujets de ce groupe. Cependant, 62,50% des sujets ont employé des anaphores et des abréviations.

3.6. Ponctuation

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Emploi pertinent	01	50,00	02	100	02	25,00
Emploi moyennement pertinent	01	50,00	00	0,00	03	37,50
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	02	25,00
Absence de la ponctuation	00	0,00	00	0,00	01	12,50

Ce tableau démontre que l'emploi de la ponctuation varie d'un groupe expérimental à un autre. Pour le groupe test, 50,00% des sujets ont employé la ponctuation d'une manière pertinente. Cependant, elle est moyennement pertinente dans les textes produits par l'autre moitié. Quant au premier groupe témoin, nous constatons que tous les participants ont employé la ponctuation d'une façon pertinente. Or, pour le deuxième groupe témoin, la ponctuation se distingue entre l'emploi pertinent (25,00%), moyennement pertinent (37,50%) et non pertinent (25,00%), voire même absence des signes de ponctuation (12,50%).

3.7. Majuscules

	G. test		G. témoin 1		G. témoin 2	
	Nbr. S. groupes	%	Nbr. S. groupes	%	Nbr. de sujets	%
Emploi pertinent	01	50,00	02	100	01	12,50
Emploi moyennement pertinent	01	50,00	00	0,00	02	25,00
Emploi non pertinent	00	0,00	00	0,00	05	62,50
Absence des majuscules	00	0,00	00	0,00	00	0,00

En ce qui concerne les majuscules, elles ont été utilisées d'une manière pertinente par la moitié du groupe test, par tous les sujets du premier groupe témoin et aussi par 12,50% des sujets du deuxième groupe témoin. Pour l'emploi moyennement pertinent des majuscules, il touche 50,00% du groupe test et 25,00% du deuxième groupe témoin. Tandis que l'emploi non pertinent concerne 62,50% des participants du deuxième groupe témoin.

Conclusion

L'analyse des résultats du troisième jet nous a permis de constater les points suivants :

- Tous les groupes expérimentaux ont opté pour le brouillon linéaire.
- Le groupe test a effectué plus d'opérations de révision (43 opérations) que le premier groupe témoin (19 opérations) ou le deuxième groupe témoin (21 opérations).
- La révision est superficielle dans les textes élaborés par tous les groupes expérimentaux. Elle touche principalement des graphèmes, des morphèmes grammaticaux et des morphèmes lexicaux.
- Tous les textes rédigés en collaboration sont bien structurés selon le plan : introduction, développement et conclusion. Cependant, la majorité des textes rédigés individuellement sont mal structurés, soit 87,50%.
- Les idées employées lors de l'écriture collaborative sont plus pertinentes que celles qui se trouvent dans les textes réalisés individuellement.
- Tous les textes rédigés en mode collaboration comportent des organisateurs textuels entre les grandes parties de chaque texte, tandis que cela n'est présent que dans 37,50% des textes rédigés individuellement.
- Dans l'écriture collaborative, la progression d'informations est assurée d'une manière pertinente et meilleure que celle de l'écriture individuelle.
- Les différentes dysfonctions de phrases sont plus importantes dans l'écriture individuelle que dans l'écriture collaborative.
- Après une analyse orthographique, nous n'avons pas trouvé des écarts significatifs entre les textes rédigés individuellement ou en collaboration. Et, la

même remarque pour l'emploi de la forme impersonnelle, la forme passive, le présent de l'indicatif, des anaphores et des abréviations.

- L'emploi des termes de spécialité est plus pertinent dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle.
- Les textes rédigés en collaboration sont mieux ponctués et l'utilisation des majuscules est plus pertinente que les textes rédigés individuellement.
- La conclusion synthétique se trouve dans la moitié des textes réalisés en mode collaboration. Or, elle est absente dans les textes élaborés individuellement.

Chapitre 09 : Interprétation des résultats et discussion générale

Introduction

Dans ce chapitre nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus lors de l'analyse des trois jets. Ces interprétations seront bien évidemment fondées sur la revue de littérature détaillée dans la partie théorique. L'objectif étant de confirmer ou de réfuter les hypothèses de notre expérimentation.

I. Interprétations des résultats

1. Sous-processus de planification et de révision

Les sous-processus de planification et de révision représentent deux phases importantes dans le processus d'écriture et à travers lesquelles nous tenterons de vérifier la validité de la première hypothèse qui est mentionnée ci-dessous :

H1 : L'emploi des outils d'aide pousserait les sujets du groupe test vers une utilisation efficace de leurs brouillons et de leurs capacités de révision au niveau des opérations de l'ajout, de remplacement, de déplacement et de la suppression.

Afin de trouver des éléments de réponse qui nous aideront à la vérification de la validité de cette hypothèse, nous avons subdivisé cette partie en trois points : type de brouillon utilisé, opérations de révision de brouillons et la pertinence de ces opérations.

1.1. Types de brouillons utilisés

L'emploi du brouillon constitue la pierre angulaire du processus d'écriture. Il permet aux auteurs de planifier et de concrétiser leurs idées, de les réviser, de les réécrire et de les organiser jusqu'à la production du texte final. En effet, maintes recherches ont démontré les effets de type du brouillon utilisé sur la longueur et sur la qualité des textes finaux (Isnard & Piolat, 1993 ; Piolat, Roussey & Fleury, 1994 ; Alcorta, 2001).

De ce fait, nous nous sommes intéressés à étudier l'importance de la gestion de l'espace graphique des brouillons durant le processus d'écriture. Pour cela, nous nous sommes penchés sur la catégorisation d'Alcorta (2001) qui subdivise les brouillons en trois types : linéaire, instrumental ou le type qui combine les deux à la fois.

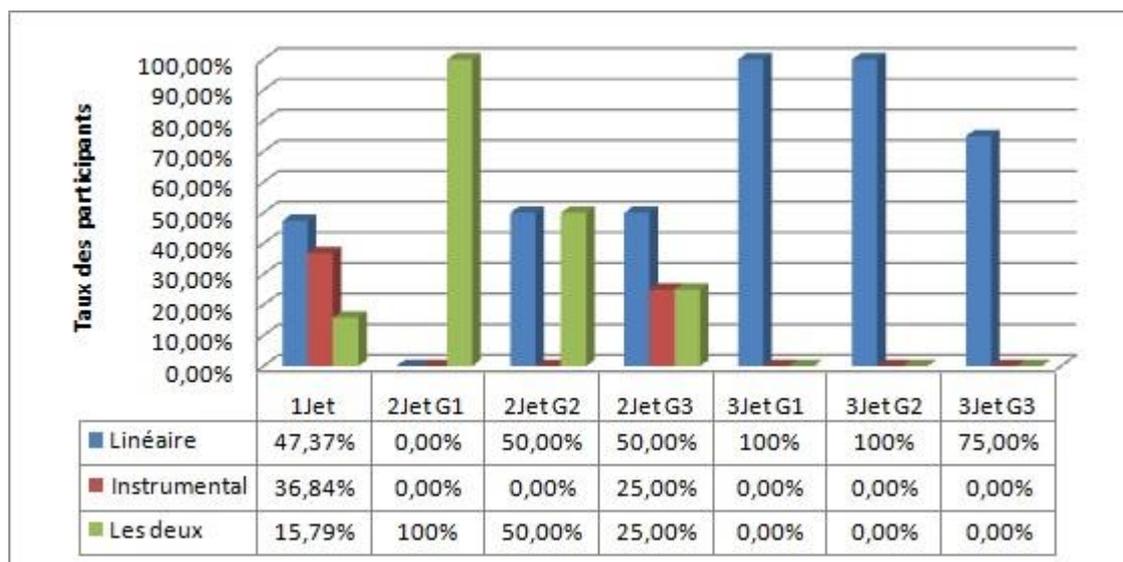


Figure N°01 : Types de brouillons utilisés

Cette figure démontre que le type du brouillon employé change d'un groupe expérimental à un autre. Pour le brouillon linéaire, il a été employé par la plupart des participants (47,37%) lors de la production du premier jet. Comme il a été utilisé par la moitié des sujets du G2 et du G3 pendant la réalisation du deuxième jet. Lors de l'élaboration du troisième jet, ce type de brouillons a été favorisé également par tous les sujets des groupes G1 et G2 et par 75,00% des participants du G3 (le reste des sujets du G3 n'ont pas utilisé le brouillon, soit 25,00%).

Ces résultats obtenus concordent avec les résultats de la quatrième question du questionnaire où la majorité des participants (54,17%) a répondu qu'elle utilise le brouillon pour écrire la première version du texte final (cf. chapitre 6). Dans ce sens, Djaoudi (2016) confirme que les brouillons des étudiants algériens en situation d'examen témoignent d'une véritable écriture linéaire. Autrement dit, ces brouillons sont considérés comme une anticipation de la production de leurs textes finaux, car les scripteurs novices utilisent ce type de brouillons pour penser ce qu'ils doivent dire au lieu de chercher comment le dire (Piolat & Barbier, 2007).

Selon des études effectuées dans le cadre des sciences cognitives (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Chanquoy & Alamargot, 2002), l'emploi du brouillon linéaire seul permet à ces scripteurs de procéder selon "la stratégie des connaissances racontées". Puisqu'ils s'engagent rapidement et librement dans une formulation linguistique spontanée des idées récupérées de la MLT sans faire un plan ou sans

prendre en considération ni les attentes des destinataires potentiels ni les exigences de la consigne d'écriture. Autrement dit, ils récupèrent les informations nécessaires de la MLT et produisent en même temps la première version de leurs textes comme le soulignait McCutchen (1988) : think it → write it (penser → écrire).

De plus, les sujets de tous les groupes expérimentaux ont été amenés, lors du troisième jet, à réécrire et à améliorer leurs textes du deuxième jet. Mais, ces participants se sont contentés de corriger ces textes au lieu de les réécrire. C'est pour cela que tous ces sujets ont opté pour le brouillon linéaire qui, dans ce cas, correspond beaucoup plus à la correction qu'à la réécriture. Car, dans un travail de réécriture et d'amélioration d'un texte déjà écrit, ce genre de brouillons présente peu de différences avec le texte final. Il ne permet pas de récupérer d'autres idées de la MLT ou même de replanifier et de restructurer ce qui a été déjà rédigé (Alcorta, 2001).

En ce qui concerne le brouillon instrumental, c'est le type de brouillon le moins utilisé par les participants. Il a été employé par 36,84% des participants lors de la production du premier jet et par 25,00% des sujets du G3 pendant l'élaboration du deuxième jet. Ces participants ont utilisé ce brouillon pour noter de grandes lignes et pour tracer également des schémas, des listes et des énumérations. Les textes qui en résultent, malgré leur organisation au niveau sémantique, sont faibles au niveau de la réalisation linguistique et comportent peu d'informations, voire des copies identiques aux brouillons.

Cela revient à la nature du brouillon instrumental qui ne comprend pas une intention de communication avec un lecteur potentiel. Il pousse le rédacteur à faire une communication avec soi-même (Alcorta, 2001). Cela veut dire, le scripteur n'est pas obligé d'écrire un texte pour être lu par quelqu'un d'autre, mais il se trouve en train d'utiliser des formes graphiques, des abréviations, des symboles et des mots ou groupes de mots pour illustrer ses idées. De ce fait, les étudiants participants à notre expérimentation, qui ont utilisé ce brouillon, ont trouvé des difficultés à transformer ce qu'ils ont généré dans leurs brouillons comme schémas, grandes lignes et énumérations à des textes finaux cohérents et cohésifs.

Quant au brouillon mixte qui combine les deux types de brouillons précités, il n'a été employé que par 15,79% des participants lors de la production du premier jet. Tandis que lors la réalisation du deuxième jet, tous les sujets du G1, la moitié des participants du G2 et 25,00% des sujets du G3 ont opté tous pour ce type de brouillons. Par ailleurs, aucun sujet n'a utilisé le brouillon mixte durant l'élaboration du troisième jet.

Il est à signaler que ce type de brouillons comporte un volume important d'informations, car d'une part, le brouillon instrumental facilite aux participants l'activation et la récupération des informations de la MLT et l'organisation de ces dernières selon un plan de rédaction. D'autre part, le brouillon linéaire représente le type adéquat pour transformer et développer ce plan à un texte, comme il permet également aux sujets de réviser, de corriger et de réécrire ce texte.

Donc, l'enseignement explicite des stratégies de planification et de l'écriture collaborative a orienté la réflexion des sujets du groupe test G1 pour choisir et mieux exploiter le brouillon mixte. L'emploi de ce type de brouillons a permis à ces sujets de produire des textes de spécialité de qualité par rapport à ceux écrits par les sujets du G2 et du G3. Car, le chevauchement entre les deux types de brouillons précédemment cités a facilité aux participants du G1 de se libérer de la charge mentale provoquée lors du contact direct avec le texte (Kellogg, 1994) en utilisant le brouillon instrumental avant le brouillon linéaire.

1.2. Opérations de révision de brouillons

Pendant le processus d'écriture, plusieurs opérations cognitives interviennent au niveau de l'élaboration du brouillon. Elles se manifestent à travers des ratures et elles poussent également le rédacteur à prendre une certaine distance vis-à-vis de son texte déjà écrit. Ces opérations sont : les remplacements, les ajouts, les suppressions et les déplacements (Fabre-Cols, 2002).

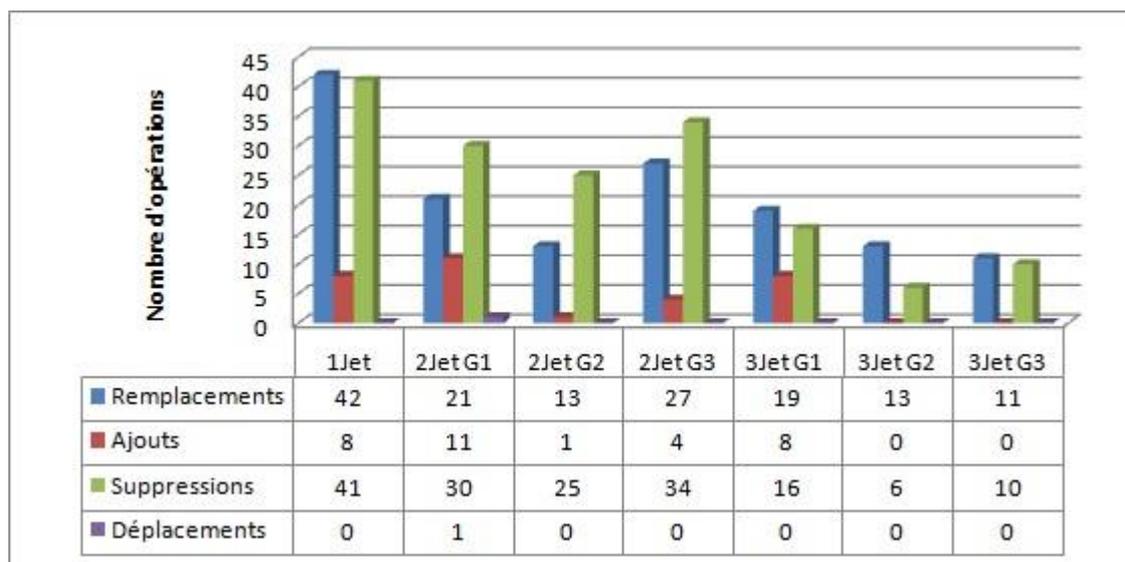


Figure N°02 : Opérations de révision de brouillons

En ce qui concerne les remplacements, les participants ont effectué 146 opérations lors de la réalisation des trois jets. Ce genre d'opérations est principalement présent dans les brouillons de tous les groupes expérimentaux. Lorsque les participants ont produit individuellement le premier jet, ils ont effectué 42 opérations. Pendant la production du deuxième et du troisième jet, les sujets du groupe test G1 ont effectué plus d'opérations que les sujets de deux groupes témoins G2 et G3 : 40 vs (26 vs 38).

Pour les ajouts, les participants ont employé 32 opérations lors de la production des trois jets. Pendant l'élaboration du premier jet, les sujets n'ont effectué que 08 opérations. Cependant, lors de la réalisation du deuxième et du troisième jet, les ajouts ont été plus employés dans les brouillons du groupe test G1 que dans ceux des groupes témoins G2 et G3 : 19 vs (01 vs 04) car, les sujets du G1 ont utilisé le texte support comme outil d'aide à la rédaction et aussi comme une ressource informationnelle qui leur a permis d'effectuer plus d'ajouts et d'apporter plus de nouvelles informations que les deux autres groupes G2 et G3.

Quant aux suppressions, 162 opérations ont été effectuées par les participants durant la réalisation des trois jets. Nous avons enregistré 41 opérations pendant la production du premier jet. Dans l'élaboration du deuxième et du troisième jet, nous signalons que le groupe test G1 a employé plus d'opérations que les sujets de deux groupes témoins G2 et G3 : 46 vs (31 vs 44).

En ce qui concerne les déplacements, ils ne sont pas visibles dans les brouillons des étudiants interrogés durant l'élaboration des trois jets, hormis une seule opération qui a été effectuée par les sujets du groupe test G1 pendant la production du deuxième jet. D'ailleurs, les travaux de recherche effectués par Kadi (2004), Souame (2011) ou Djaoudi (2016), confirment que les déplacements sont quasi absents dans les brouillons des étudiants algériens qui sont considérés dans la plupart des cas comme des jeunes scripteurs ou des scripteurs malhabiles. Alors, « seuls les professionnels de l'écriture les exploiteraient » (Kadi, 2004, p. 316).

Donc, ces résultats obtenus se recoupent avec ceux de Fabre-Cols (2002)⁷⁰ dans le contexte français, de Kanoua (2013) et de Kadi (2004)⁷¹ dans le contexte universitaire algérien, quand elles soulignaient que la suppression et le remplacement sont les opérations les plus employées par des scripteurs novices. Dans notre expérimentation, ces deux opérations sont suivies d'ajout et de déplacement comme il est détaillé ci-dessous :

Suppression (162) > Remplacement (146) > Ajout (32) > Déplacement (01)

En résumé, l'enseignement explicite des stratégies de révision et de l'écriture collaborative a poussé les sujets du groupe test G1 à produire plus d'opérations de révision par rapport aux deux groupes témoin G2 et G3. Ce résultat s'explique par l'augmentation de la volonté des participants du groupe test G1 de réviser leurs textes. Il est à noter également que toutes ces opérations de révision ne sont pas souvent pertinentes comme elles ne mènent pas toujours à des résultats satisfaisants.

1.3. Pertinence des opérations de révision

Ce qui est important dans un travail d'écriture n'est pas le nombre d'opérations de révision effectuées au niveau de brouillon, mais plutôt la pertinence de celles-ci et leur contribution dans l'amélioration de textes. La figure suivante représente la suite de ce qui a été expliqué ci-dessus.

⁷⁰ Fabre-Cols (2002) a mené son expérimentation avec des jeunes écoliers français âgés entre 7 et 10 ans et qui ont été amenés à rédiger des textes en langue française qui représente leur langue maternelle L1.

⁷¹ Les expérimentations de Kanoua (2013) et de Kadi (2004) concernent des travaux réalisés avec des universitaires algériens qui ont été amenés également à produire des textes en langue française qui représente leur première langue étrangère L2.

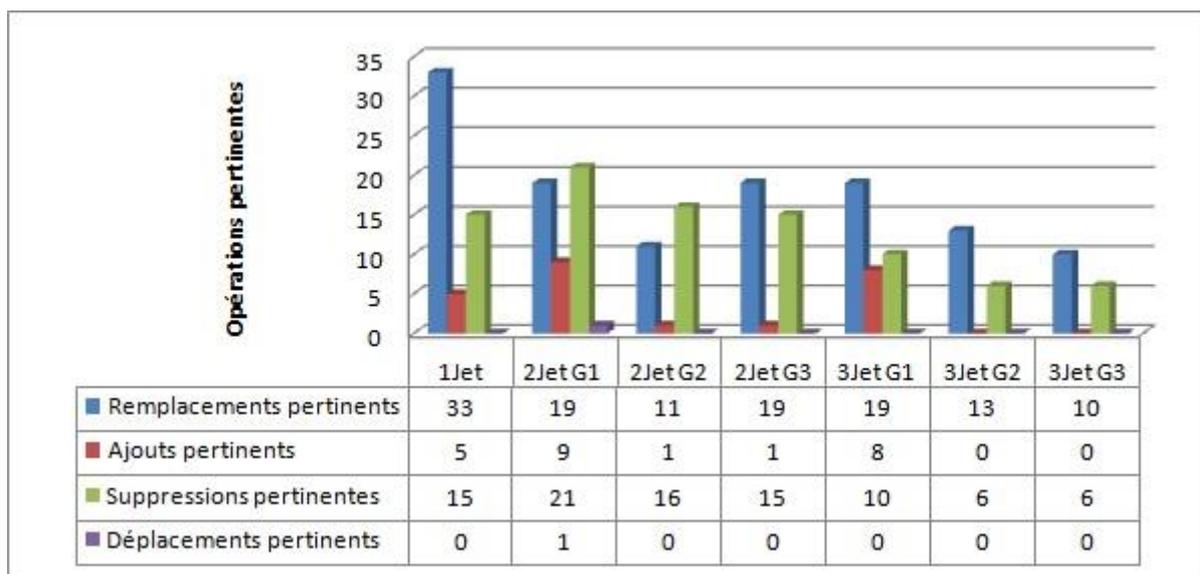


Figure N°03 : Pertinence des opérations de révision

Lors de la production des trois jets, 124 opérations pertinentes de remplacement ont été employées par les participants. Parmi ces opérations, 33 ont été effectuées pendant le premier jet. Lorsque les sujets ont travaillé sur le deuxième et le troisième jet, le groupe test G1 a effectué plus d'opérations que les autres groupes G2 et G3 : 38 vs (24 vs 29).

Pour les ajouts pertinents, nous avons dénombré 24 opérations durant la réalisation des trois jets. Parmi ces opérations 05 ont été effectuées pendant le premier jet. Dans le deuxième et le troisième jet, le groupe test G1 a employé 17 opérations, tandis que chaque groupe témoin (G2 et G3) n'a employé qu'une seule opération pertinente d'ajout. Selon Fabre-Cols (2002), l'emploi plus d'ajouts pertinents dans le brouillon, lors de la production d'un texte, est considéré comme un indice de développement de la compétence scripturale.

En ce qui concerne les opérations pertinentes de suppression, nous avons enregistré 89 opérations pendant la production des trois jets. 15 parmi eux ont été dénombrées dans l'élaboration du premier jet. Lors de la réalisation du deuxième et du troisième jet, les sujets du groupe test G1 ont effectué plus d'opérations pertinentes que les sujets de deux groupes témoins G2 et G3 : 31 vs (22 vs 21). Cela veut dire que les sujets du G1 se sont penchés (plus que les autres groupes) sur la suppression d'affrontement des difficultés plus que sur la suppression de renoncement

et d'évitement. Cette dernière « affaiblit le contenu de façon irréversible et sans contrepartie positive. [...] elle peut correspondre à une position énonciative d'effacement » (Fabre-Cols, 2002, p. 129).

Quant aux opérations pertinentes de déplacement, nous n'avons noté qu'une seule opération employée par le groupe test G1 pendant la production du deuxième jet car, « Le déplacement est une opération langagière délicate, beaucoup plus complexe que les autres, et nous voyons là le principal obstacle à son usage par des débutants » (Fabre-Cols, 2002, p. 146).

Donc, au niveau de la pertinence des opérations de révision employées dans les brouillons des participants, les remplacements occupent la grande part, suivis des autres opérations comme il est mentionné ci-dessous :

Remplacements pertinents(124)>Suppressions pertinentes(89)>Ajouts pertinents (24)>
Déplacements pertinents (01)

En résumé, les sujets du groupe test G1 ont employé plus d'opérations pertinentes de révision par rapport aux sujets des groupes témoins G2 et G3. Nous justifions ce résultat par les effets de l'emploi de la grille d'auto-évaluation et de l'enseignement explicite des stratégies de révision sur les brouillons des sujets du groupe test G1.

Dans ce sens, Bisailon (1989) dans le contexte canadien et Addou (2018) dans le contexte algérien ont démontré que la révision devrait s'enseigner pour que les opérations de révision soient pertinentes. De plus, Ouhaibia (2016) a confirmé que l'emploi de la grille de révision ou d'autoévaluation guide l'activité de la réécriture collaborative d'un texte à dominante explicative. Comme elle contribue également à alléger la charge cognitive liée à cette activité.

À partir de tous ces résultats concernant les sous-processus de planification et de révision, nous concluons que l'emploi des outils d'aide a poussé les sujets du groupe test G1 vers une utilisation efficace de leurs brouillons et de leurs capacités de révision au niveau des opérations de l'ajout, de remplacement, de déplacement et de la suppression. Donc, la première hypothèse est validée.

2. Pertinence des idées

Dans cette partie, nous tenterons de vérifier la validité de la deuxième hypothèse suivante :

H2 : L'écriture collaborative permettrait aux participants de produire plus d'idées pertinentes par rapport à l'écriture individuelle.

Lors de l'élaboration d'un texte, la génération et l'évaluation de la pertinence des idées mises en texte sont des éléments nécessaires dans le processus de planification (Hayes & Flowers, 1980). Ces idées développées constituent le fond du texte à produire (Piolat & Roussey, 1994). Alors, plus ces idées sont pertinentes plus elles répondent au sujet traité et à la consigne d'écriture.

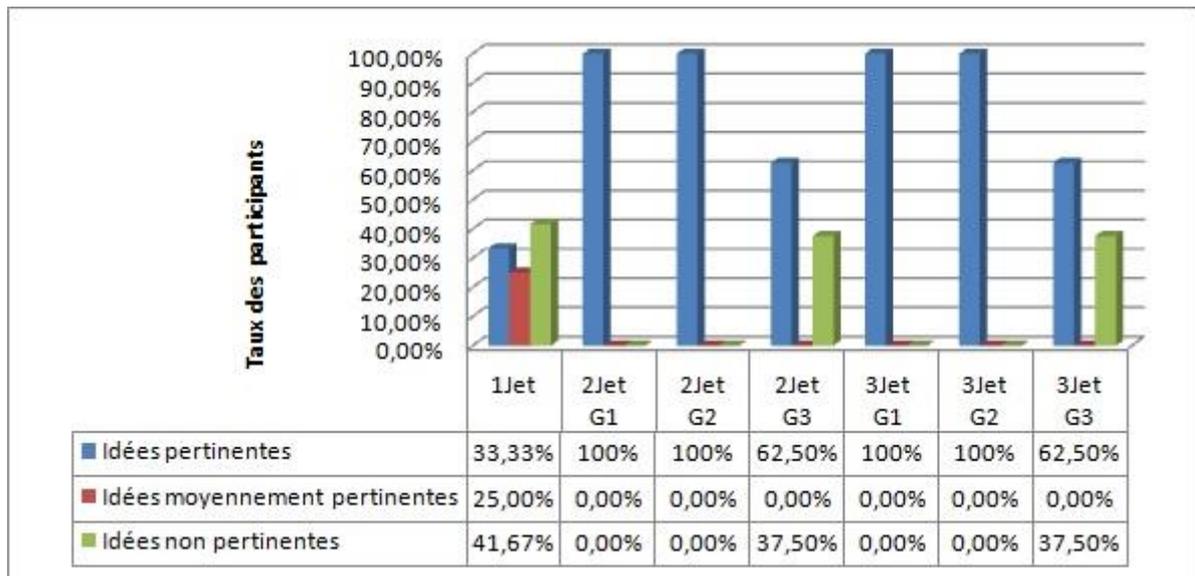


Figure N°04 : Pertinence des idées

Selon Puntambekar (1999), l'écriture collaborative facilite la génération des idées pertinentes qui mènent les membres de groupe à l'explication, à la justification et à la résolution de la situation problème. Comme elle leur permet également de produire plus d'idées pertinentes que celles rédigées individuellement lors de la production d'un texte de spécialité à dominante explicative (Sakrane & Legros, 2012). À cet effet, les sujets du G1 et du G2 ont généré plus d'idées pertinentes que celles élaborées individuellement : 100% vs 33,33% et 100% vs 62,50%. Donc, la deuxième hypothèse est validée.

3. Dysfonctionnements de phrases

Dans cette partie, nous tenterons de vérifier la validité de la troisième hypothèse qui est la suivante :

H3 : L'écriture collaborative permettrait aux sujets de contrôler les dysfonctionnements de phrases durant le processus d'écriture.

Le travail de tout scripteur consiste à construire des phrases et à les mettre en lien afin d'obtenir un texte qui transmet un message. Des dysfonctionnements au niveau phrastique pourraient influencer partiellement, voire totalement, le sens et la structure globale de textes (Shirley, 1994). Ces dysfonctionnements sont représentés dans l'agrammaticalité et l'asémantinité.



Figure N°05 : Dysfonctionnements de phrases

En ce qui concerne l'écriture collaborative, nous avons noté une baisse considérable des dysfonctionnements de phrases. L'agrammaticalité a baissé de 70,83% dans le premier jet à 50,00% dans le deuxième et le troisième jet. Tandis que l'asémantinité a diminué également de 62,50% dans le premier jet à 0,00% dans les textes du deuxième et du troisième jet.

Nous expliquons ces résultats par le fait que la collaboration « résulte d'interactions sociales et cognitives, comme celles qu'on peut observer entre le maître et l'apprenti. L'apprenti observe le maître, l'interroge, discute avec lui et suit

ses conseils. Le maître commente, critique et corrige le travail de l'apprenti » (Lave & Wenger, 1991, Cité par : Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p.132). Ces interactions ont permis aux participants du G1 et du G2 de voir le texte selon des angles différents. Ceci leur a aidé également à repérer et à corriger les différents dysfonctionnements phrastiques. Sachant que l'écriture collaborative engendre entre les membres de groupe un conflit sociocognitif qui débouche sur de nouvelles structures cognitives individuelles (Doise & Mugny, 1981). De ce fait, l'attention se partageant entre ces membres dont chacun essaye, à sa manière, d'enrichir et d'améliorer le texte élaboré en commun.

De plus, le recours de ces participants à l'arabe dialectal dans la discussion et dans les interactions verbales (cf. chapitres 7 et 8) a contribué à renforcer leur concentration pendant la production des textes sans augmenter leur surcharge cognitive liée à la production orale en langue française.

Il est à signaler aussi que la plupart des phrases asémantiques, employées par tous les participants dans les trois jets, sont des phrases inachevées. Or, ce problème a été traité par les sujets du G1 et du G2 à travers l'écriture collaborative qui a contribué à compléter le sens des phrases et à améliorer leur construction. Pour cela le taux de l'asémanticité a diminué à 0,00% vu qu'il n'existait ni des phrases inachevées ni des phrases agrammaticales dont le sens est flou ou ambigu.

Nous expliquons également la similitude des résultats des groupes G1 et G2 (50% d'agrammaticalité et 0% d'asémanticité) par le fait que « la collaboration ne se crée pas spontanément même lorsqu'on partage un même espace de travail » (Penalva & Montmain, 2002, p.45). Ce qui prouve qu'il est important d'assurer plus d'accompagnement pédagogique aux participants du G1 pendant plusieurs séances du travail avec et sur le brouillon collaboratif.

Quant à l'écriture individuelle, les sujets du G3 n'ont pas pu gérer les dysfonctionnements des phrases produites lors du deuxième et du troisième jet. Donc, la troisième hypothèse, qui stipule que l'écriture collaborative permettrait aux sujets du G1 et G2 de mieux contrôler les dysfonctionnements de phrases durant le processus d'écriture par rapport aux sujets du G3, est validée.

4. Cohésion et cohérence des textes produits

Nous essayerons dans cette partie de vérifier la validité de la quatrième hypothèse mentionnée ci-dessous :

H4 : Le recours à l'écriture collaborative aurait un impact positif sur la cohésion et sur la cohérence des textes produits.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons scindé cette partie en deux points essentiels : marques de cohésion textuelle et marques de cohérence textuelle.

4.1. Marques de la cohésion textuelle

4.1.1. Alinéas

La répartition du texte en paragraphes fonctionne comme un outil de facilitation et d'orientation de la lecture dont chaque paragraphe est déterminé par un alinéa. Ce dernier « est à considérer comme un outil métatextuel, un "signe sur signe" au même titre que les connecteurs, la ponctuation, les reprises anaphoriques, qui atteste le contrôle de la production spontanée du langage » (Bessonnat, 1988, p. 94).

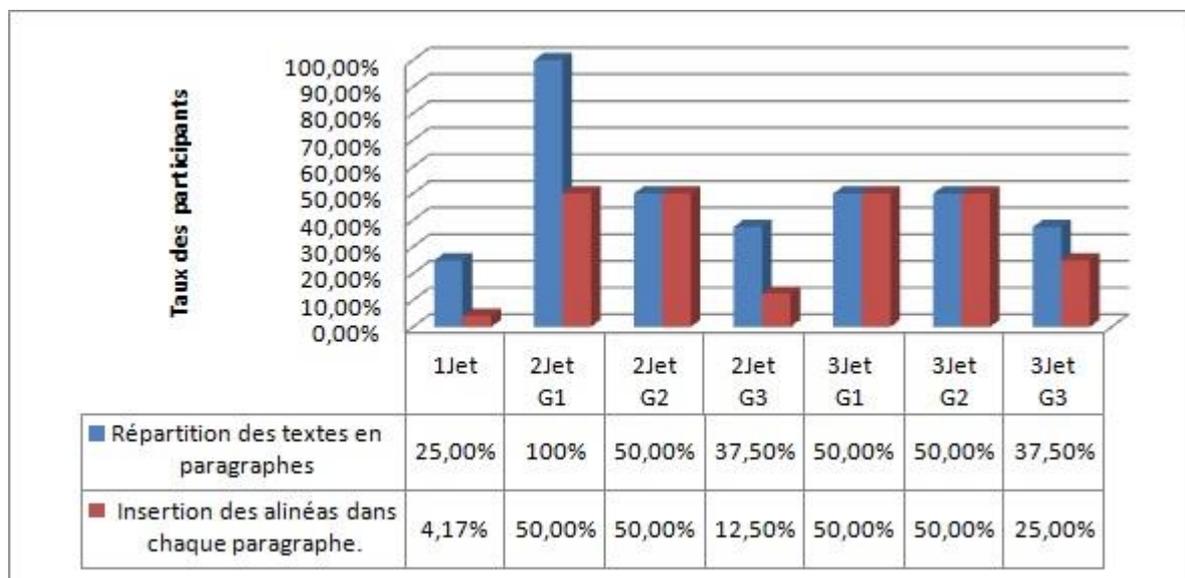


Figure N°06 : Insertion des alinéas dans chaque paragraphe

Les résultats de cette figure montrent que les paragraphes et les alinéas sont plus utilisés dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle. D'ailleurs, ils sont presque absents dans les textes du premier jet (25,00% et 4,17%) et peu utilisés

dans les textes élaborés par les sujets du G3 pendant le deuxième et le troisième jet (37,50% et 12,50%). Cependant, presque la moitié des sujets du G1 et du G2 a employé des paragraphes avec des alinéas lors de la réalisation du deuxième et du troisième jet.

Alors, l'écriture collaborative, d'un côté, a amélioré les résultats obtenus lors de la production du premier jet. D'un autre côté, elle n'a pas pu pousser tous les sujets du G1 et du G2 à répartir leurs textes en paragraphes en y insérant des alinéas, car l'attention de ces sujets a été dirigée en particulier vers un travail de révision et de correction des phrases et des erreurs d'orthographe.

4.1.2. Connecteurs

Selon Favart et Chanquoy (2007), parmi les outils linguistiques assurant la cohésion textuelle, les connecteurs. Ils ont un rôle fonctionnel important dans le texte, car « ils assurent les mises en relation et participent ainsi à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre » (p. 51).

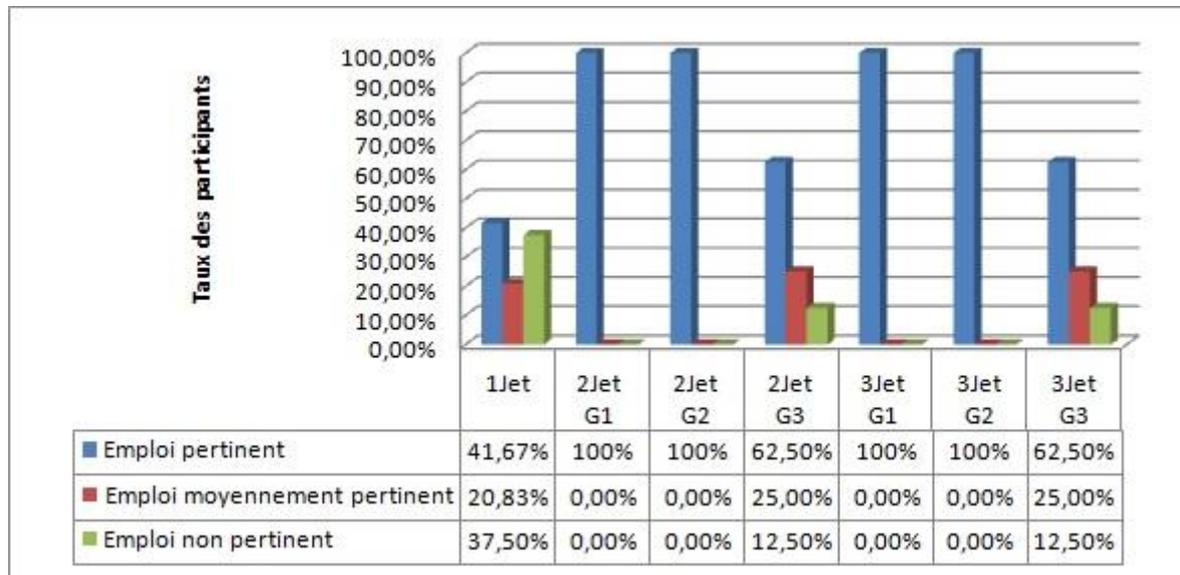


Figure N°07 : Emploi des connecteurs

Ces résultats soulignent que tous les connecteurs employés par les sujets du G1 et du G2, qui ont utilisé l'écriture collaborative, sont pertinents. Cependant, dans l'écriture individuelle, les emplois pertinents de ces connecteurs n'ont touché que

41,67% de l'ensemble des participants lors de la production du premier jet et 62,50% des sujets du G3 pendant l'élaboration du deuxième et du troisième jet.

Il est à noter également que, pendant les trois jets, le connecteur « et » est le plus fréquent dans les textes de tous les participants. Dans ce sens, Favart et Chanquoy (2007) ont montré que ce connecteur est plus employé par des rédacteurs novices⁷², car il peut exprimer maintes relations: l'addition, la chronologie et la succession... comme il correspond parfaitement à l'aspect de la linéarité de l'écriture. D'ailleurs, il a « un statut particulier d'archi-connecteur dû entre autres à sa versatilité sémantique. » (Bronckart & Schneuwly, 1984 cités par Cislaru & Olive, 2018, p.158).

4.1.3. Marques anaphoriques

L'anaphore est classée parmi les procédés de cohésion les plus étudiés par les linguistes (Conte, 1991). Elle s'emploie dans le texte à travers des marques anaphoriques, qui s'intéressent en particulier aux noms et aux pronoms, pour éviter la répétition tout en gardant la continuité d'informations.

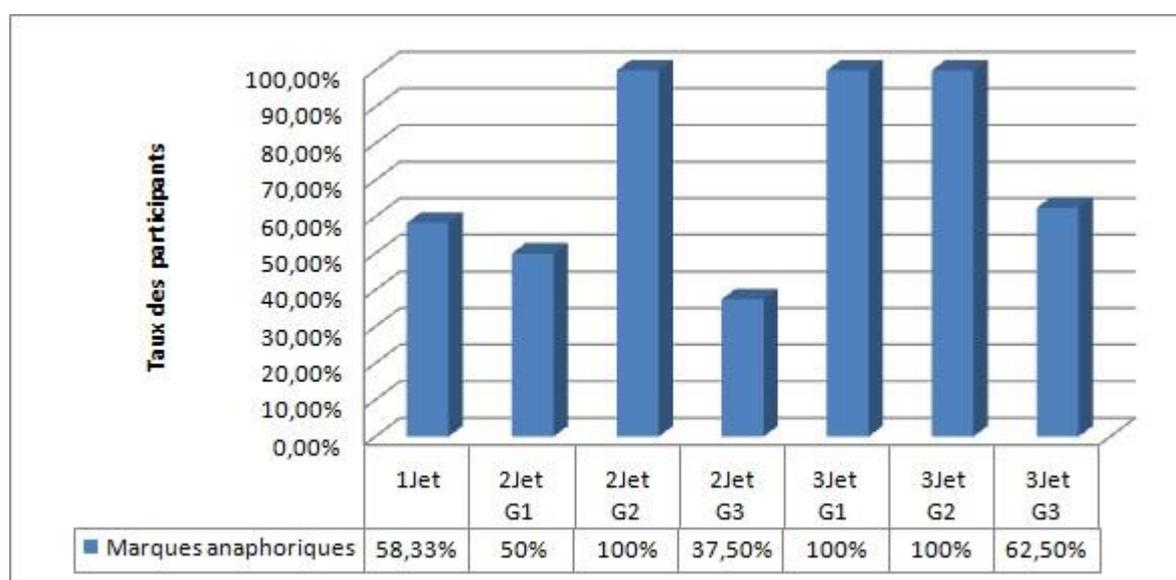


Figure N°08 : Emploi des marques anaphoriques

À partir de ces résultats, nous notons que les marques anaphoriques ont été plus employées dans les textes rédigés en collaboration que dans ceux réalisés individuellement à travers les trois jets.

⁷² Favart et Chanquoy (2007) ont mené leur expérimentation avec des élèves de CE1 et CM2 (des classes de cycle primaire en France) âgés entre 7 et 9 ans dont leur langue maternelle est le français.

4.1.4. Ponctuation

D'après les travaux de Favart et Chanquoy (2007), la ponctuation est un élément important qui contribue à la cohésion textuelle. De plus, la maîtrise de la ponctuation se développe avec le développement des compétences rédactionnelles des scripteurs.

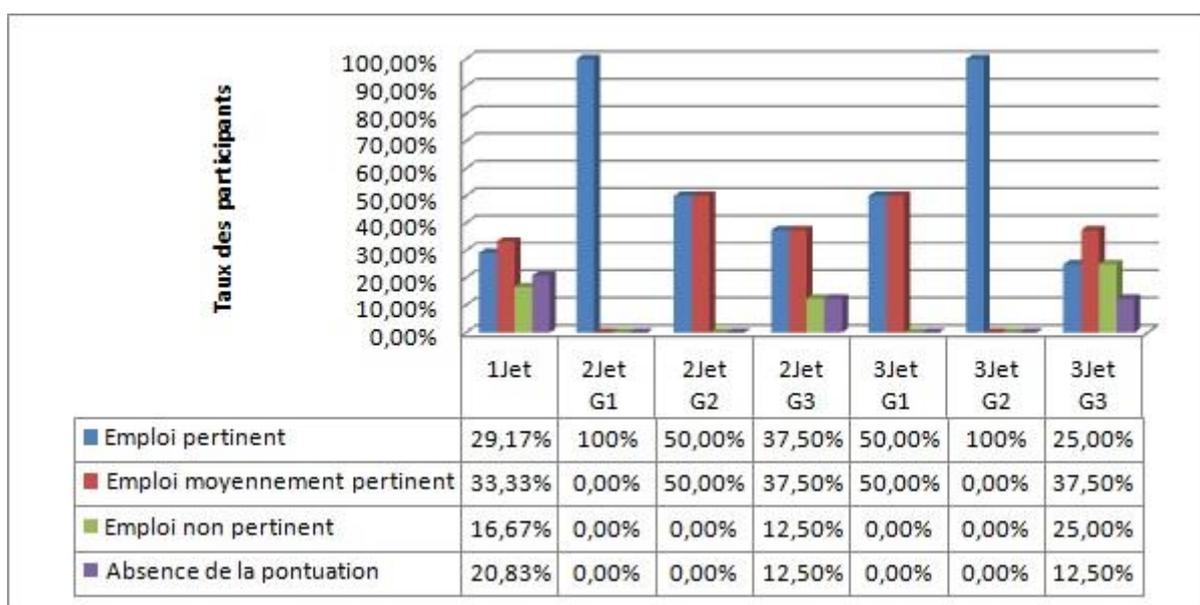


Figure N°09 : Emploi des signes de ponctuation

La figure ci-dessus illustre la prédominance des emplois pertinents des signes de ponctuation dans l'écriture collaborative par rapport à l'écriture individuelle. Il est à signaler aussi qu'il y avait même des emplois non pertinents, voire l'absence des signes de ponctuation, dans les textes rédigés individuellement. Or, cela n'a pas été enregistré dans les textes réalisés en collaboration.

En somme, les résultats des marques de cohésion présentés ci-dessus démontrent que les textes rédigés en collaboration sont plus cohésifs par rapport aux textes élaborés individuellement, car « le groupe est comme une vaste mémoire dont la capacité cognitive est grandement supérieure à celle d'un individu. Il peut mettre en œuvre un éventail beaucoup plus large de stratégies de repérage et de traitement de l'information » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p.25). Autrement dit, c'est à travers l'écriture collaborative qu'une "synergie cognitive" (Goertzel, 2009) se crée pour aider

les sujets du G1 et du G2 à mieux gérer l'emploi des alinéas, des articulateurs logiques, des anaphores et des signes de ponctuation.

4.2. Marques de la cohérence textuelle

4.2.1. Plan de rédaction

Dans un texte de spécialité à dominante explicative, le plan de rédaction représente le respect du plan : introduction, développement et conclusion. Selon Alkhatib (2012), respecter ce plan est une condition *sine qua non* pour qu'un texte soit cohérent.

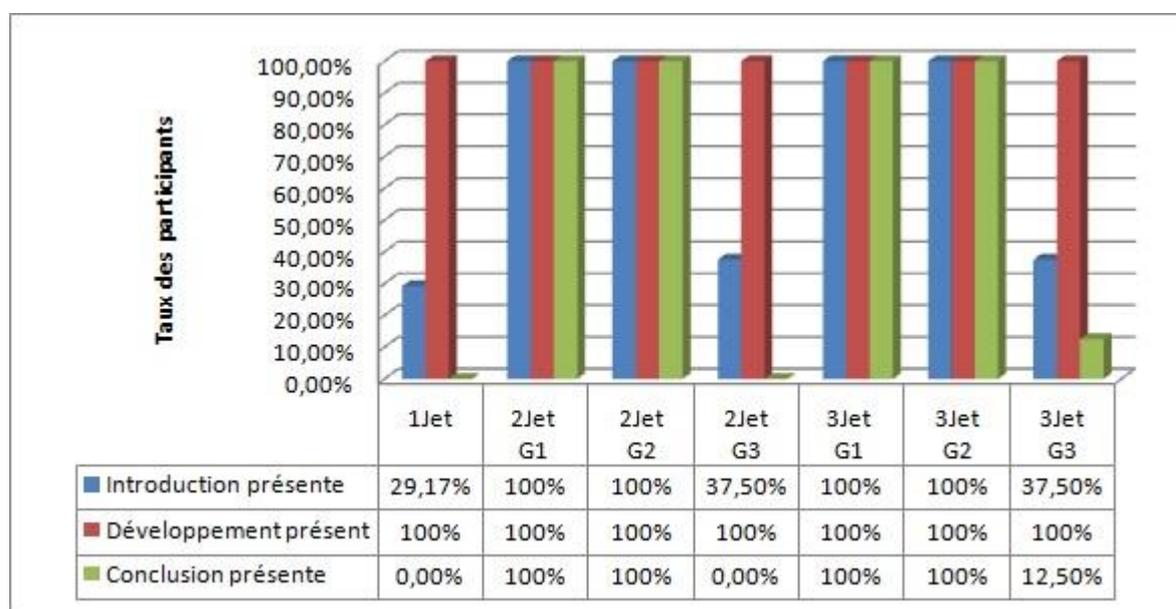


Figure N°10 : Plan de rédaction

Dans les textes élaborés en collaboration, le plan de rédaction a été respecté par tous les sujets du G1 et du G2. Cependant, les textes rédigés individuellement n'ont pas respecté ce plan soit dans le premier jet ou pendant la production du deuxième et du troisième jet sauf un seul texte qui a été produit dans le troisième jet, soit 12,50%.

4.2.2. Organiseurs textuels

La relation entre les différentes parties du texte constitue un autre élément de jugement de la cohérence textuelle. Il est important que le passage d'une idée à une autre ou d'un paragraphe à un autre soit évident et logique. D'ailleurs, ce passage doit être explicite, et c'est la raison pour laquelle que nous nous sommes basés dans notre analyse sur l'emploi des organisateurs textuels entre les grandes parties des textes rédigés par les participants.

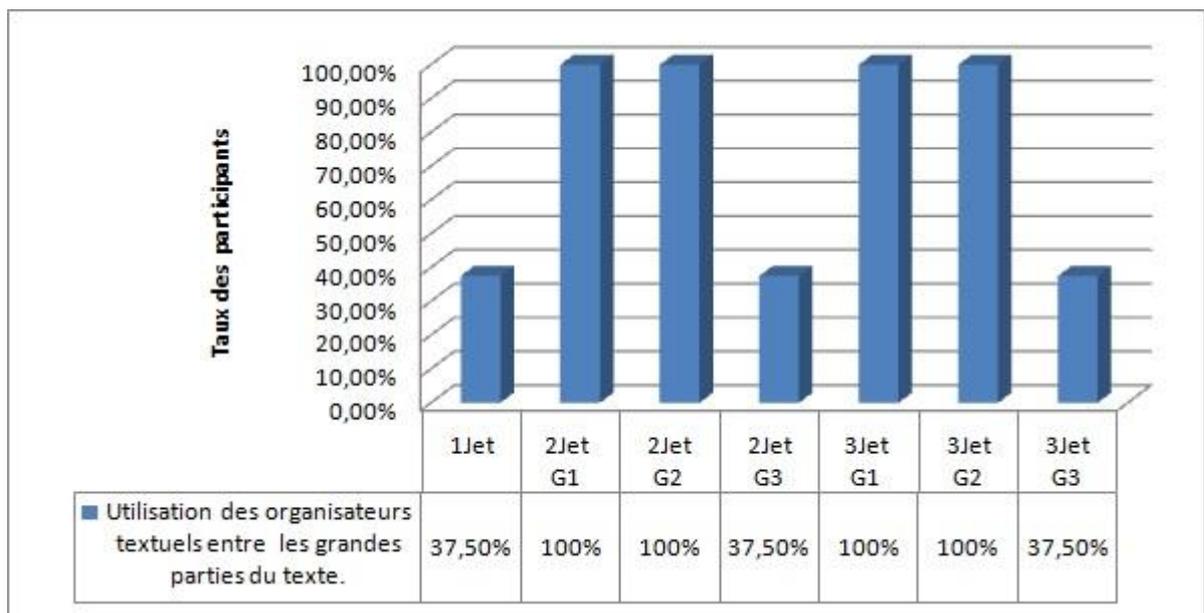


Figure N°11 : Emploi des organisateurs textuels

Les résultats de cette figure montrent que l'emploi des organisateurs textuels entre les grandes parties de textes a été assuré par tous les sujets du G1 et du G2 qui ont travaillé en collaboration. Or, ces organisateurs textuels n'ont été employés que par 37,50 % des participants qui ont rédigé leurs textes individuellement.

De plus, ces organisateurs textuels sont familiers pour les participants vu qu'ils les ont déjà utilisés pendant le cycle pré-universitaire (moyen et secondaire). Il fallait juste un petit rappel afin de les récupérer de leurs MLT. D'ailleurs, cette étape de rappel a été effectuée par les sujets du G1 et du G2 lors de l'écriture collaborative à travers la discussion qui les a aidés à réactiver leurs connaissances antérieures.

4.2.3. Progression d'informations

La cohérence textuelle dépend également de la progression d'informations. Un texte cohérent exige « que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » (Charolles, 1978, p.20) Autrement dit, il est important que le développement des informations, d'un côté, soit toujours présent dans le texte pour éviter la redondance. D'un autre côté, il faut que ces informations développées soient enchaînées et organisées d'une manière logique.



Figure N°12 : Progression d'informations

La figure ci-dessus indique que la progression à thème constant et à thème linéaire sont plus employées dans les textes produits en collaboration que dans ceux rédigés individuellement. Cependant, la progression à thème éclaté se trouve beaucoup plus dans les textes réalisés individuellement que dans ceux élaborés en collaboration.

Ces résultats expliquent la différence de qualité entre les textes issus de l'écriture collaborative et ceux découlés de l'écriture individuelle. Le développement et l'enchaînement des informations ont été assurés parallèlement, à travers la progression à thème constant et à thème linéaire, dans les textes réalisés en collaboration. C'est pourquoi ces textes étaient mieux développés et structurés tant au niveau sémantique que linguistique. Or, durant l'écriture individuelle, la progression d'informations à thème éclaté a permis aux participants d'élaborer des textes structurés

au niveau sémantique, mais peu développés au niveau linguistique. Ces textes étaient, pour la plupart, sous forme d'énumération et de grandes lignes qui comportent peu d'informations sur le sujet traité.

4.2.4. Champ lexical

Selon Alkhatib (2012), le champ lexical représente le réseau interrelationnel du vocabulaire qui tisse le texte. Dans un texte de spécialité, c'est l'ensemble des relations réciproques entre les termes de spécialité qui apparaissent tant au niveau des phrases et des paragraphes qu'au niveau du texte entier. Donc, l'emploi inadapté de ces termes peut nuire à la cohérence du texte et à sa compréhension.

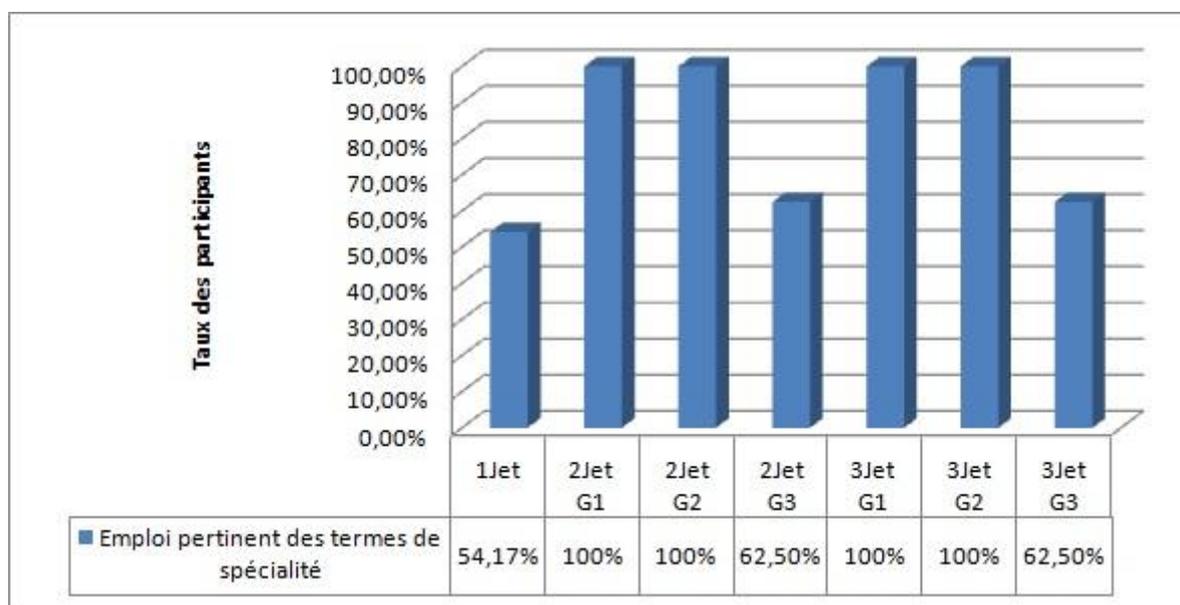


Figure N°13 : Champ lexical

Ces résultats démontrent que les termes de spécialité ont été employés d'une manière pertinente dans la majorité des textes produits durant les trois jets car, d'une part, les étudiants de master ont déjà développé un répertoire des termes de spécialité à travers les années précédentes. D'autre part, 62,50% de notre échantillon expérimental est constitué de fonctionnaires, 60% parmi eux utilisent au travail la même terminologie et les mêmes documents étudiés à l'université (cf. les résultats du questionnaire, chapitre 6). En outre, l'emploi de ces termes est plus pertinent dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle.

En résumé, les résultats des marques de cohérence détaillées ci-dessus démontrent que les textes rédigés en collaboration sont plus cohérents que ceux élaborés individuellement. Ceux-ci s'expliquent par le facteur « groupe » qui crée des allers-retours entre la pensée collective du groupe et la pensée individuelle de chaque membre de ce groupe. Ces allers-retours engendrent un conflit sociocognitif qui fournit aux scripteurs une meilleure représentation mentale des problèmes liés à la production du texte, ce qui contribue à sa cohérence (Baudrit, 2009 ; Ouhaibia, 2016).

D'après tous ces résultats qui concernent les marques de la cohésion et de la cohérence textuelle, nous concluons que le recours à l'écriture collaborative a un impact positif sur la cohésion et sur la cohérence des textes produits par les sujets du G1 et du G2. Donc, la quatrième hypothèse est validée.

5. Interprétation du reste des résultats

Après la validation des hypothèses de recherche, nous essayerons d'interpréter d'autres résultats, que nous avons analysés dans les chapitres précédents, pour aller au-delà de ces hypothèses et pour vérifier à quel point l'écriture collaborative pourrait influencer ou pas le processus de production des textes de spécialité.

Nous commençons par le sous-processus de révision qui a touché principalement des graphèmes, des morphèmes grammaticaux et lexicaux. D'ailleurs, les réponses collectées de la sixième question du questionnaire montrent que 87,50% de ces participants ont déclaré que leur révision ne se base que sur la correction des erreurs orthographiques. Selon Marin et Legros (2006), la révision des rédacteurs novices se caractérise par un degré faible des retours sur le texte et par des modifications qui ne dépassent pas les niveaux textuels de surface : des mots et des phrases isolés de l'ensemble de texte.

En ce qui concerne les textes finaux réalisés durant les trois jets, il est à signaler que nous avons enregistré un grand écart entre les introductions des textes rédigés en collaboration et celles élaborées individuellement. Presque tous les sujets du G1 et G2 sont arrivés à amener, à poser et à diviser le sujet traité dans leurs introductions, tandis que dans l'écriture individuelle, seulement 25,00 % des sujets ont amené et posé ce

sujet dans leurs introductions et un seul participant l'a divisé dans le premier jet, soit 4,17%. Alors, ces résultats s'expliquent par le fait que la rédaction d'un texte selon une démarche collaborative « sert à la communication de consignes, à la prise de décisions reliées à l'organisation et à la logistique de la tâche, et au suivi de l'ensemble du processus» (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p.127) ce qui permet aux membres de groupe de respecter les consignes d'écriture et de cerner le sujet traité de tous les côtés : l'amener, le poser et le diviser.

Pour la répétition et la contradiction des idées, il est à noter que les participants ont élaboré des textes dépourvus de ces deux éléments à part quelques textes issus de l'écriture individuelle. Ce résultat s'explique par la nature de la consigne d'écriture qui sollicite les participants à expliquer le déroulement du processus de contrôle du budget communal. L'explication de ce processus, qui est constitué de plusieurs étapes, permet aux participants de suivre un enchaînement logique qui leur a aidé à éviter la répétition et la contradiction des idées.

Au niveau des erreurs orthographiques, l'emploi de la forme impersonnelle, la forme passive, le présent de l'indicatif et des abréviations, nous n'avons pas trouvé des écarts significatifs entre les textes rédigés individuellement ou ceux élaborés en collaboration. Nous expliquons ce résultat par "la conduite routinière" qui pousse le rédacteur novice, même s'il a parfois bénéficié des outils d'aide, à reproduire automatiquement le même enchaînement d'opérations, à faire face aux mêmes difficultés et à produire les mêmes erreurs. Or, c'est avec l'entraînement que cette conduite routinière se développe et se rapproche de celle des scripteurs experts (Garcia-Debanc, 1986).

De plus, les procédés explicatifs sont plus présents dans les textes rédigés en collaboration que dans ceux réalisés individuellement. De même pour les emplois des majuscules qui sont plus pertinents dans l'écriture collaborative que dans l'écriture individuelle. Ces résultats démontrent que la capacité cognitive du groupe lui a permis de contrôler l'emploi des majuscules et à générer plus d'idées et de procédés explicatifs pour mieux répondre à la consigne d'écriture et mener à bien le processus d'écriture.

Nous concluons ces points d'analyse par "la conclusion synthétique" qui ne se trouve que dans la moitié des textes réalisés en collaboration, tandis que les autres textes, soit rédigés individuellement ou l'autre moitié rédigée en collaboration, sont dépourvus de cette conclusion. Nous expliquons ce résultat par le fait que les participants ont consacré plus de temps de rédaction à l'élaboration de l'introduction et le développement de leurs textes. D'ailleurs, ils rédigent la conclusion dans les dernières minutes et parfois ils ne trouvent même pas le temps pour l'élaborer.

En résumé, le reste des résultats interprétés dans cette partie nous montrent que l'écriture collaborative est efficace quand il s'agit de générer, d'organiser ou de négocier les connaissances de spécialité. Nous constatons cela dans l'élaboration des introductions ; la négociation et la validation des idées pertinentes afin d'éviter les problèmes de répétition et de contradiction ; la génération des procédés explicatifs qui renforcent le sens et la compréhension du texte de spécialité, et le contrôle de l'emploi des majuscules.

Cependant, nous signalons que l'écriture collaborative n'a pas abouti à des progrès significatifs au niveau de développement de degré de révision textuelle et dans la gestion des difficultés d'ordre linguistique comme les erreurs orthographiques et l'emploi des formes passive et impersonnelle.

II. Discussion générale

L'objectif de notre travail de recherche était, d'une part, de mener une expérimentation qui vise à étudier le fonctionnement de l'écriture collaborative dans un contexte universitaire afin de vérifier la faisabilité de son intégration dans ce contexte. D'autre part, de mesurer les effets de la collaboration sur la production des textes de spécialité élaborés par des étudiants de première année master en sciences économiques.

Les résultats obtenus nous permettent d'établir une différence entre trois styles d'écriture : écriture collaborative avec aide, écriture collaborative sans aide et écriture individuelle sans aide. Notre méthode de recherche vise à comparer entre le premier

et le deuxième style pour mesurer les effets des outils d'aide, et de comparer entre le deuxième et le troisième style afin de mesurer les effets de la collaboration.

L'analyse et l'interprétation de ces résultats mettent en évidence qu'il existe des écarts significatifs entre les deux premiers styles d'écriture par rapport au nombre et à la pertinence d'opérations de révision de brouillons. Dans le premier style, les sujets du groupe test G1 ont employé 87 opérations pertinentes. Or, les sujets du G2, qui ont utilisé le deuxième style, n'ont employé que 47 opérations pertinentes pendant le deuxième et le troisième jet. Donc, ces résultats démontrent les effets positifs des outils d'aide sur la qualité des brouillons réalisés.

En outre, bien que les sujets du G1 aient bénéficié de ces outils d'aide, leurs textes sont identiques à ceux du G2 au niveau de plusieurs points d'analyse : organisation des introductions, pertinence des idées, construction de phrases, cohérence et cohésion de textes produits, emploi des procédés explicatifs et élaboration des conclusions synthétiques. Nous expliquons ce résultat par la nature du travail avec des adultes qui se distingue de celle qui concerne des enfants ou des adolescents, car selon les travaux de Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p.27), « les adultes se sentent à l'aise et réussissent bien dans un environnement qui exige d'eux qu'ils soient responsables de leur apprentissage et qu'ils collaborent. ». D'ailleurs, nous avons noté, durant notre expérimentation, que la majorité des participants était motivée et ils avaient tous fourni des efforts pour réussir la rédaction de leurs textes.

Alors, la similitude de ces résultats est due au facteur d'âge et au niveau d'étude des participants. Puisque, mener un travail de collaboration avec des adultes, âgés entre 22 et 53 ans inscrits en master (cf. la description de l'échantillon expérimental, chapitre 5), facilite l'organisation des membres de groupes et favorise d'emblée l'interaction et la communication. Ceci explique comment les sujets du G2, qui n'ont pas bénéficié des outils d'aide, sont arrivés à gérer la cohésion de groupe (cf. chapitres 7 et 8) et à obtenir les mêmes résultats du G1.

Par ailleurs, il est à noter qu'il existe des écarts significatifs entre l'écriture collaborative et l'écriture individuelle des textes de spécialité. Ces écarts concernent l'organisation des introductions, la pertinence des idées, l'emploi des procédés

explicatifs, la gestion des dysfonctionnements phrastiques, la cohésion et la cohérence des textes produits et l'élaboration des conclusions synthétiques. Selon Zammuner (1995), l'écriture collaborative est plus fructueuse que l'écriture individuelle et elle mène à des textes de meilleure qualité, car d'une part, les sujets du G1 et du G2 étaient plus dynamiques que ceux du G3 au niveau du recours à l'enseignant et la relecture de la consigne d'écriture (cf. les résultats des grilles d'observation dans les chapitres 7 et 8). D'autre part, l'écriture collaborative est fondée sur une certaine flexibilité cognitive (Chevalier & Blaye, 2006) à travers laquelle les rétroactions (feed-back) et les interactions verbales des membres de groupes permettent de négocier des idées et d'en choisir les plus pertinentes ; ce qui débouche sur des textes riches et soignés par rapport à ceux rédigés individuellement.

De plus, ces trois styles d'écriture, utilisés par les trois groupes expérimentaux G1, G2 et G3, partagent quelques points communs qui se subdivisent en deux catégories : la première représente les difficultés linguistiques rencontrées par les participants, et la deuxième s'intéresse aux éléments linguistiques accessibles à tous les participants.

Pour la première catégorie, ces difficultés sont en relation avec l'emploi des formes impersonnelle et passive, la révision de textes et la correction des erreurs d'orthographe. Bien que ces participants disposent des termes et des connaissances de spécialité, ils trouvent parfois des difficultés à les enchaîner, à les réviser et à les développer correctement. D'ailleurs, 79,17% des participants ont déclaré que c'est la maîtrise insuffisante de la langue française en général qui entrave leur processus d'écriture d'un texte de spécialité (cf. les résultats du questionnaire, chapitre 6).

Quant à la deuxième catégorie, l'emploi du présent de l'indicatif et des abréviations a été assuré avec aisance par tous les groupes expérimentaux.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord vérifié la validité des hypothèses de notre expérimentation. Ensuite, nous avons étudié d'autres variables de recherche qui permettent de nous montrer les effets de l'écriture collaborative sur le processus de la production des textes de spécialité. Enfin, nous avons discuté les résultats obtenus à travers trois styles d'écriture : écriture collaborative avec aide, écriture collaborative sans aide et écriture individuelle sans aide.

Conclusion générale

Dans le cadre du FLE, la maîtrise de l'écriture représente pour tous les étudiants la clé de la réussite de leur cursus universitaire, à fortiori pour ceux inscrits en master dans le département des sciences économiques. Cependant, notre constat de départ et les résultats de la présente recherche ont souligné que ces étudiants éprouvent des difficultés rédactionnelles lors de la production de leurs textes de spécialité.

De ce fait, nous avons tenté de traiter la problématique de l'enseignement / apprentissage de la production écrite à l'université. Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur deux éléments importants : le premier, concerne l'écriture comme étant un processus et une activité complexe qui demande la construction, la sollicitation et le contrôle de plusieurs connaissances et divers processus mentaux (Alamargot & Chanquoy, 2002). Tandis que le deuxième s'attache au travail de groupe en tant qu'outil d'aide à l'amélioration de la production des textes de spécialité. Alors, nous avons tenté de mesurer les effets de la collaboration sur la compétence de la production écrite des participants et sur la qualité de leurs textes produits durant notre expérimentation.

Afin de comprendre le fonctionnement du processus d'écriture de ces participants à partir de trois modes d'écriture : écriture collaborative avec aide, écriture collaborative sans aide et écriture individuelle sans aide, il nous est paru important de passer par l'analyse de leurs discours tenus sur l'écriture "les dire", et l'analyse de leurs textes produits "les faire" (Kadi, 2004). D'ailleurs, nous avons essayé de repérer "les dire" des sujets à travers leurs réponses à un questionnaire proposé dans la première phase du pré-test. En outre, c'est par l'observation directe des comportements des participants et l'analyse de leurs brouillons et leurs textes finaux que nous avons tenté de délimiter leurs "faire".

L'analyse et la confrontation des résultats du pré-test, obtenus à partir du questionnaire et du premier jet, nous ont aidé à comparer entre "les dire" et "les faire" des participants et d'avoir une idée sur leurs pratiques rédactionnelles. Cette analyse nous a permis également de constater que les participants n'utilisent leurs brouillons qu'au début de la planification de leurs textes selon le plan : brouillon → texte final. Ils les utilisent soit pour écrire la première version de leurs

textes, ou pour inscrire de grandes lignes ou bien pour tracer des schémas. Ajoutons à cela que ces participants ne révisent leurs textes qu'à la fin du processus d'écriture pour corriger leurs erreurs d'orthographe.

Quant aux textes finaux du premier jet, ils témoignent à des difficultés rédactionnelles des participants au niveau de la génération des idées pertinentes, de la construction correcte de phrases, de l'organisation des informations et de la production des textes cohérents et cohésifs.

Les analyses des résultats du deuxième et du troisième jet nous ont aidés à constater les effets des outils d'aide sur le changement et le développement des stratégies cognitives des sujets du groupe test G1 notamment au niveau de la planification et la révision de leurs textes. En effet, la grille d'auto-évaluation et l'enseignement explicite des stratégies de révision et de l'écriture collaborative ont poussé les sujets du groupe test G1 à utiliser des brouillons mixtes, qui combinent entre le type linéaire et le type instrumental, en alternance avec la production de leurs textes finaux. Par conséquent, ils sont arrivés à mener à bien la planification et la révision de leurs textes en générant plus d'opérations de révision, à savoir les ajouts, les remplacements, les déplacements et les suppressions, par rapport aux deux autres groupes témoins G2 et G3.

En outre, nous pouvons penser que mener un travail sur l'écriture collaborative avec des adultes au supérieur est facile à gérer au niveau de l'interaction et la communication entre les membres de groupes par rapport à un autre travail effectué avec des enfants en contexte scolaire ou préscolaire. D'ailleurs, les adultes peuvent prendre une part de responsabilité au sein de groupe sans gêner son fonctionnement, comme ils peuvent discuter, négocier et s'entendre à propos de leurs idées et leurs interventions.

En effet, les sujets qui ont travaillé en collaboration ont réussi à générer plus d'idées pertinentes que ceux qui ont travaillé individuellement. Cela est patent dans l'emploi des idées qui respectent la consigne d'écriture et qui justifient, expliquent et développent le sujet traité.

Ainsi, le recours à l'écriture collaborative a aidé les participants à produire des textes riches en procédés explicatifs et structurés tant au niveau sémantique que linguistique. Par ailleurs, elle leur a permis également de mieux gérer les différents dysfonctionnements phrastiques qui peuvent influencer le sens global ou local du texte.

Alors, à partir des résultats obtenus, nous pouvons avancer que l'écriture collaborative pourrait être un dispositif d'aide à la production des textes de spécialité à l'université puisqu'elle peut créer pour les étudiants de master un espace de réflexion, de communication et d'intervention. Dans ce sens, l'enseignant peut l'utiliser en classe sous forme d'atelier d'écriture, mais sous sa supervision directe, d'une part, pour permettre aux étudiants de débattre le sujet du cours au niveau de petits groupes. D'autre part, pour faciliter à ces étudiants de développer leurs compétences rédactionnelles.

Limites de recherche

Le présent travail de recherche présente de nombreuses limites, entre autres le travail avec un échantillon restreint, l'absence du post-test et notre intervention personnelle dans l'expérimentation. Pour la première limite, il est à préciser que la taille de notre échantillon est due au caractère qualitatif de notre recherche qui accompagne tout le processus de l'écriture collaborative d'un texte de spécialité à partir de la formation de groupes et l'élaboration de brouillons jusqu'à la production des textes finaux. De ce fait, l'élargissement de notre échantillon sera plus fructueux et plus intéressant dans des travaux ultérieurs pour pouvoir généraliser les résultats obtenus.

En ce qui concerne la deuxième limite, nous signalons que le post-test représente la dernière phase de toute expérimentation. Dans notre cas, il fallait qu'il évoque l'écriture individuelle des participants qui succède directement au test afin de mesurer les effets de l'écriture collaborative sur le développement des compétences scripturales de chaque membre de groupe.

Or, pour atteindre cette phase, il aurait fallu faire rédiger les participants nombreux jets à partir de plusieurs séances d'entraînement ; ce n'était pas le cas en raison de la nature de notre étude basée sur plusieurs items d'analyse et qui ont concerné plusieurs étapes de notre expérimentation : l'analyse du questionnaire, des grilles d'observation, des brouillons et des textes finaux.

Quant à la troisième limite, elle concerne notre intervention dans l'expérimentation au côté de l'enseignant de spécialité. Cette intervention aurait pu affecter l'objectivité de notre expérimentation. Mais, nous n'avons pas d'autres choix que d'y participer.

Perspectives de recherche

Pour les perspectives de notre travail de recherche, nous poursuivrons nos travaux de recherches avec des étudiants de licence ou de master inscrits dans le département des sciences économiques ou dans d'autres filières scientifiques et techniques afin de mettre en place des protocoles d'expérimentation sur l'écriture collaborative dans le but de créer et de développer un système d'aide à l'écriture et à la réécriture des textes de spécialité qui facilitera à ces étudiants l'activation, la sélection, la hiérarchisation et la mémorisation de leurs connaissances linguistiques et référentielles et qui leur permettra ainsi de développer leurs compétences cognitives et métacognitives.

Nous inciterons également les enseignants de langue française à travailler sur la méthode de l'apprentissage par projets pédagogiques afin de favoriser le travail collaboratif en contexte universitaire et d'assurer une continuité de cette pratique de classe entre les cycles pré-universitaires et le supérieur.

Ainsi, nous tenterons dans nos recherches ultérieures de nous interroger sur des questions de recherche relatives au développement de l'autonomie des étudiants et à l'utilisation des logiciels tels que Etherpad ou Framapad qui favorisent l'écriture collaborative soit en mode présentiel ou à distance.

Références bibliographiques

1. Bibliographie

- Abrami, P., Chambers, P., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. & Howden, J. (1995). *Classroom connections : Understanding and using cooperative learning*. New York : HarcourtBrace & Company.
- Abry, D., Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagyi, É. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE international.
- Adam, J-M. (1990). *Eléments de Linguistique textuelle*. Deuxième édition. Bruxelles: Éditions Mardaga.
- Adam, J-M. (1993). *Le texte et ses composantes : théorie d'ensemble des plans d'organisation*. In SEMEN. *Configurations discursives*. N° 08. pp. 11-23.
- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2002). *Linguistique textuelle*. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dirs.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. pp. 345-346. Paris : Éditions du Seuil.
- Adam, J-M. (2011). *Les textes : types et prototypes*. 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- Adams, D. & Hamm, M. (1990). *Cooperative learning : Critical thinking and collaborations across the curriculum*. Illinois : Charles C. Thomas Publishers.
- Addou, H. (2018). *La révision de l'écrit, ça s'enseigne ?*. In El-Hiwar El-Motawassiti. Vol.09. N°03. pp. 546-566.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht : Springer Science & Business Media.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes*. In M. Fayol (Ed.). *La production du langage*. Encyclopédie des sciences cognitives. Vol. X. (pp. 45-65). Paris : Hermès.

- Alcorta, M. (2001), Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, In *Revue française de pédagogie*, N° 137, La pédagogie et les savoirs: éléments de débat, pp. 95-103.
- Alcorta, M. & Ponce, C. (2009). Le brouillon ou la fabrication de la pensée. In *Psychologie & éducation*. N° 4. pp. 9-19.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?. In *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol.24. pp. 45-64.
- Alvarez, G. (1992). Cohérence textuelle et didactiques des langues. In *Langues et linguistique*. N° 18. pp. 3-17.
- Amado, G. & Guittet, A. (2012). *Dynamique des communications dans les groupes*. 6^{ème} Édition. Paris : Armand Colin.
- Anzieu, D & Martin, J-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. 12^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Arcand, R. & Bourbeau, N. (1998). *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Astolfi, J-P., Darot, E., Vogel, Y-G. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Aubry, J-M. & Arnaud, Y-S. (1975). *Dynamique des groupes*. Montréal : Les Éditions de l'homme.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford : Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.). *Neuropsychological impairments of short-term memory*. (pp. 54-73). Cambridge : Cambridge University Press.
- Basque, J. (1999). L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique. In *Actes du XII^e colloque du CIPTE : Inforoute*

et technologie éducative à l'aube de l'an 2000. Université de Montréal. Le : 29 Octobre 1999. pp. 8-22.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?. In Carrefours de l'éducation. Vol. 01. N° 27. pp. 103-116.

Belhachi, S., Zidani, Z. & Sebane, M. (2018). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants de la première année universitaire biologie. In Revue Dirassat. Vol. 6. N°1. pp. 232-242.

Bensalem, D. (2016). Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet. In Multilinguales. N° 7. pp. 164- 185.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. In Interchange. Vol. 17. N°2. pp.10-19.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), The psychology of written composition, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Berg, C. (1999). Preparing ESL students for peer response. In TESOL Journal. Vol. 8. N° 2. pp. 20-25.

Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), Advances in cognition and Educational Practice. Vol. 2. Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing . (pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.

Bertrand, A. & Garnier, P-H. (2005). Psychologie cognitive. Paris : Studyrama.

Bessonnat, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions. In Pratiques : linguistique, littérature, didactique. N° 57. L'organisation des textes. pp. 81-105.

Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. In Pratiques. N° 105/106. pp. 5-22.

Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes !. In Québec français. N°75. pp. 40-42.

- Bisailon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. In *Revue Enjeux*. N°22. pp.39-54.
- Boisvert et *al.* (2000). *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire : Modèles et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borel, M.-J. (1981a). Donner des raisons. Un genre de discours, l'explication. In *Revue européenne des sciences sociales*. N°56. pp. 37-68.
- Borel, M.-J. (1981b). *Aspects logiques de l'explication*. Neuchâtel : Centre de recherches sémiologiques.
- Borst, G. & Cachia, A. (2016). *Les méthodes en psychologie (Que sais-je ?)*. Paris : Presses universitaires de France (puf).
- Boudechiche, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. Thèse de doctorat en didactique. Université de Badji Mokhtar. Annaba.
- Bouderbala, M. & Sebane, M. (2019). Le processus de remplacement dans les brouillons utilisés par les étudiants des sciences économiques lors de la réécriture d'un texte explicatif. In *Revue El-Mawrouth*. Vol. 7. N°02. pp. 198-205.
- Boukourou, S-E. & Sebane, M. (2021a). L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité : cas de la filière des sciences économiques. In *Ichkalat*. Vol. 10. N° 01. pp. 666-681.
- Boukourou, S-E. & Sebane, M. (2021b). Les effets de la planification collaborative sur la production d'un texte de spécialité à l'université. In *Revue El-Ihyaa*. Vol. 21. N° 29. pp. 1129-1144.
- Brand, A. (1991). Social cognition, emotions, and the psychology of writing. In *Journal of advanced composition*. Vol. 11. N° 2. pp. 395-407.
- Brindejone *et al.* (2005). *Français en séquences : manuel de sixième*. Paris : Magnard éditions.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Bruner, J. & Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz éditions.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). *Conflits et apprentissage : Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage*. In *Revue française de pédagogie*. N° 163. pp. 105-125.
- Cabré, M-T. (1998). *La terminologie : théories, méthodes et applications*. Paris : Armand Colin.
- Cajolet, H. (2014). *Rédaction technique, administrative et scientifique*. 3^{ème} édition. Québec : Éditions Laganière.
- Camara, M. (2019). *Syntagme nominal expansif ou l'expression de l'hétérogénéité et/ou de l'homogénéité dans Petit Bodié de Hampaté Bâ*. In *Multilinguales*. N°11. pp. 74-88.
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours : de la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group Dynamics : Research and Theory*. 3^e édition. New York : Harper and Row.
- Catach, N. (1979). *Le graphème*. In *Pratiques*. N° 25. pp. 21-32.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Cavalier, J., Klein, J. & Cavalier, F. (1995). *Effects of cooperative learning on performance, attitude, and group behaviors in a technical team environment*. In *Educational Technology Research and Development*. Vol. 43, N° 3. pp. 61-71.
- Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Québec : Chenelière Éducation.

- Chali, W. (2019). La réécriture de résumés de textes explicatifs chez les étudiants universitaires de 2^{ème} année sciences et technologie. Thèse de doctorat en didactique. Université Ibn Badis. Mostaganem.
- Chama, Z. & Kadi, L. (2017). L'évaluation de la compétence textuelle : analyse des connecteurs chez les étudiants algériens de FLE. In Synergies Algérie. N°24. pp. 199-212.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. In revue : L'Année psychologique. Vol. 102. N° 2. pp. 363- 398.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. In Le Langage et l'Homme. Vol. 38. N°02. pp. 171-190.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse de discours. Paris : Éditions du Seuil.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : approche théorique et études des pratiques pédagogiques. In langue française. N° 38. pp. 7-41.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. In Travaux de Linguistique. N°29. pp. 125-151.
- Chartrand, S-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, C. (1999). Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Québec : Éditions GRAFICOR.
- Chekour, M., Laafou, M. & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories d'apprentissage à l'ère du numérique. In Revue de l'enseignement public et informatique. pp. 1-8.
- Chenoweth, N-A. & Hayes, J-R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. In Written Communication. Vol.18. N°1. pp. 80-98.

- Chevalier, N. & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire : enjeux théoriques. In *L'Année psychologique*. Vol.106. N°04. pp. 569-608.
- Chin, E. (1994). Redefining "context" in research on writing. In *Journal Written communication*. Vol. 11. N° 4. pp. 445-482. California : Sage publications.
- Cislaru, G. & Olive, T. (2018). Le processus de textualisation : Analyse des unités linguistiques de performance écrite. 1^{er} édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. pp. 1-46. New York: Cambridge University Press.
- Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N°51. pp. 3-22.
- Combettes, B. (1983). Pour une grammaire textuelle : la progression thématique. Bruxelles : De Boeck.
- Conte, M-E. (1991). Anaphores dans la dynamique textuelle. In *Cahiers de praxématique*. N° 16. pp. 11-33.
- Cornaire, C & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Cortier, C. & Kaaboub, A. (2010). Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques. In *Le français dans le monde. Faire des études supérieures en langue française*. N° 47. pp. 55-65. Paris : Clé international.
- Crinon, J., Leclaire-Halté, A. & Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N° 169-170.
- Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In J. Durand, B. Habert & B. laks (Eds.). *Congrès mondial de linguistique française*. (pp. 459-473). Paris : Institut de linguistique française.

- Cuq, J-P. et al. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.
- Cusin-Berche, F. (2003). Les mots et leurs contextes. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Damon, W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. N°5. pp. 331- 343.
- Damphousse, L. (1996). Participation et animation : Un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la Téléuniversité. Mémoire de maîtrise en communication. Université du Québec. Montréal.
- De Koninck, G. (1999). Expliquer : oui, mais à qui, pourquoi et comment ? In *Québec français*. N°112. pp. 33-38.
- De Visscher, P. (1991). Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble (PUG).
- De Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes. In revue : les cahiers internationaux de psychologie sociale. N° 97. pp. 95-110.
- De Weck, G. (1991). La cohésion dans des textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Delagneau, J-M. (2008). Les langues de spécialité aujourd'hui : Approches théoriques et exemples pratiques résultant de l'analyse de corpus. In O. Bertrand & I. Schaffner (dirs.). *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. (pp. 105-118). Paris : Les éditions de l'école polytechnique.
- Dépelteau, F. (2011). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Devillard, O. (2003). La dynamique des équipes. 2^{ème} Édition. Paris : Éditions d'Organisation.

- Djamel Eddine, N. & Mehdi, A. (2017). Impact de la révision collaborative : une recherche en didactique de la production écrite en FLE. In *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*. N°16. pp. 93-99.
- Djaoudi, H. (2016). Enjeux des réécritures : ce que révèlent les brouillons des étudiants. In *Revue EXPRESSIONS*. N°02. pp. 58-69.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Dubois, J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dubost, J. (1955). Note sur les séminaires de formation et la psychologie des groupes restreints : bulletin de psychologie. In *Psychologie sociale*. Vol. 08. Numéro spécial 7-8. pp. 389-393.
- Dufour, J. (1995). *Approche du texte explicatif*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Fabre, C. (1989). L'entrée dans l'écriture : comment des écoliers transforment une histoire. In *DRLAV : Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*. N° 41. pp. 1-18.
- Fabre, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF éditeur.
- Favart, M. & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. In *Langue française*. N° 155. pp. 51-68.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. In *Psychologie française*. N°50. pp. 305-322.
- Favart, M. & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. In *revue : Psychologie française*. N° 50. pp. 273-285.

- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L., Chiss, J.-P., Laurent, J.-C., Meyer, H., Romian & B., Schneuwly (Eds.). Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. (pp. 223-239). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Fischer, G-N. (2010). Concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Dunod.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. In revue : College Composition and Communication. Vol. 32. N° 4. pp. 365-387. Illinois : National Council of Teachers of English.
- Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012). Indicateurs lexicaux dans les textes de comparaison et de problème-solution produits par des élèves de 8-9 ans. In pratiques : linguistique, littérature, didactique. N°155/156. pp. 97-107.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. & Passerault, J-M. (2006). Le langage. In G., Amy & M., Piolat. (Eds.). Psychologie cognitive. (pp. 329- 388). 2^{ème} édition. Paris : Bréal éditions.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. In Pratique. N°49. pp. 23-49.
- Garcia-Debanc, C. (2000). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (dir.). Didactique des disciplines : Les références au savoir. (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Garcia-Debanc, C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans les productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. In Synergies pays scandinaves. N° 5. pp. 81-96.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. In Revue Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'écriture et son apprentissage à l'école

élémentaire. N° 26-27. pp. 293-315. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Garcia-Debanc, C. & Roger, C. (1986). Apprendre à rédiger des textes explicatifs. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N°51. pp. 55-75.

Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2 : situation de planification collaborative. In *Le français aujourd'hui*. N°181. pp. 47-57.

Ghimouze, M. (2020). La cohérence textuelle dans les écrits universitaires : cas des mémoires de master en sciences du langage, filière français. In *Afak Ilmia*. Vol. 12. N° 03. pp. 1-12.

Greimas, A-J. & Courtés, J. (1979). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette éditions.

Grzmił-Tylutki, H. (2016). Initiation à la linguistique textuelle. In J. Górnkiewicz, B. Marczuk & I. Piechnik (dirs.). *Études sur le texte*. (pp. 15-58). Cracovie : Presses Universitaires de Jagellonne.

Hasni, S. (2016a). *Anaphores, cohésion et mouvements textuels*. Paris : L'harmattan.

Hasni, S. (2016b). *Discours vs texte*. In *Norsud*. N° 08. pp. 39-45.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W., Steinberg, E.R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3- 30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1983). Uncovering Cognitive processes in writing : An introduction to protocol analysis. In P., Mosenthal, L., Tamor & S. A., Walmsley (Eds.). *Research on writing : Principles and methods*. (pp. 207- 220). New York : Longman.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. In *American Psychologist*. Vol. 41. N°10. pp. 1106-1113.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories,*

- methods, individual differences, and applications. pp. 1–27. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.). *La rédaction de textes: approche cognitive.* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, J. R. (2009). From idea to text. In D. Myhill (Ed.), *The Sage Handbook of Writing Development.* (pp. 65-79). London: SAGE Publications.
- Hayes, J. R. (2012). Evidence from language bursts, revision, and transcription for translation and its relation to other writing processes. In M., Fayol, D., Alamargot & V. W., Berninger (Eds.). *Translation of thought to written text while composing.* (pp. 15-25). New York : Psychology Press.
- Hayes, J. R. et al. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.) *Reading, Writing, and language processes.* (pp.176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance,* Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. In *Langages.* N°164. pp. 10-25.
- Hocine, S. (2016). Étude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles. Mémoire de maîtrise en linguistique. Université de Laval. Québec.
- Horová, H. (2017). Exploitation didactique de la terminologie et de la définition dans les cours de français de spécialité. In *Actes de colloque : texte de spécialité, texte scientifique à l'université. Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň " Tchéquie ".* Le : 12-13 Octobre 2017. pp. 87-91.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. In *Language Teaching Research.* Vol.9. N°3. pp. 321-342.

- Isnard, N. & Piolat, A. (1993). The effects of different types of planning on the writing of argumentative text. In G. Eigler & T. JecNe (Eds.). *Writing : Current trends in European research*. pp. 121-132. Freiburg: Hochschul Verlag.
- Kadi, L. (2004). *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*. Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique du français. Université Mentouri de Constantine (Algérie).
- Kadi, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce « saliscrit ». In *Synergies Algérie*. N°02. pp. 125-135.
- Kadi, L., Khebbeb, A., Boudechiche, N. et Hini-Belkhalfi, N. (2015). *Processus d'apprentissage et difficultés : problématique de la lecture / écriture en contexte scolaire algérien*. Oran : Editions DGRSDT CRASC.
- Kanoua, S. (2013). Effets de l'enseignement des stratégies de révision sur l'amélioration de la production écrite. In *Synergies Algérie*. N°20. pp. 135-150.
- Kellogg, R.T. (1994), *The Psychology of Writing*, New York: Oxford University Press.
- Knowles, M. & Knowles, H. (1959). *Introduction to group dynamics*. New York : Association Press.
- Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*. 2^e édition. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.
- Kridech, A. (2018). Approche textuelle en production écrite. In L. Medjahed, A. Kridech & F. Benramdane (dirs.). *Enseignement-apprentissage de la littérature : base de données, onomastique et comparatisme littéraires*. (pp. 111-122). Oran : Editions de Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC).
- Landry, S. (1989). Le pouvoir des femmes dans les groupes restreints. In *Recherches féministes*. Vol. 02. N° 02. pp. 15-54.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Larousse. (2008). Dictionnaire de français. Paris : Larousse éditions.
- Launay, M. (2004). Psychologie cognitive. Paris : Hachette Supérieur.
- Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?. 2^{ème} édition. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Leclerc, Ch. (1999). Comprendre et construire les groupes. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Legendre, M-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert & A. M'batika (Eds.). Les réformes curriculaires : regards croisés. (pp. 13- 47). Québec : Presses Universitaires du Québec (PUQ).
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^{ème} édition. Montréal : Guérin éditions.
- Legros, D., Maitre de pembroke, E. et Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia. In D. Legros & J. Crinon (Eds.). Psychologie des apprentissages et multimédia. (pp. 23-39). Paris : Armand colin.
- Lemaire, P. & Didierjean, A. (2018). Introduction à la psychologie cognitive. 1^{er} édition. Bruxelles : Éditions De Boeck supérieur.
- Lerat, P. (1995). Les langues spécialisées. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Lewis, R. (1996). Editorial : Cooperation or collaboration ?. In Journal of Computer Assisted Learning. Vol. 12. N° 2. pp. 65-96.
- Ludo, M. & Piet, D. (2000). La phrase et son analyse. In modèles linguistiques. N°42. pp. 79-145.

- Lumbroso, O. (2018). Le brouillon : quelle utilisation pour quels résultats. Actes de conférence de Cnesco. Écrire et rédigé : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. pp. 24-33.
- Lundquist, L. (1990). L'analyse textuelle : méthodes, exercices. Copenhague : Arnold Busck Nyt Nordisk Forlag.
- Maingueneau, D. (1984). Genèses du discours. Liège : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). Analyser les textes de communication. Paris : Dunod.
- 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. In Langages. Vol. 4. N° 164. pp. 113-125.
- Mas, M., Plane, S. & Turco, G. (1994). Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire. In Repères. N°10. pp. 67-81.
- Mathey, E. & Mérillou, F. (2009). Travailler et faire travailler en équipe. Paris : Eyrolles, Éditions d'organisation.
- McCutchen, D. (1988). Functional automaticity in children's writing : A problem of metacognitive control. In Written Communication. N°5. pp. 306-324.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. In Educational Psychology Review. N°8. pp. 299-325.
- Meirieu, F. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ?. In J-M. Barbain, M. Caujolle & C. Étévé (dirs.). Repères pour enseigner aujourd'hui. (pp. 2-5). Lyon : Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP).
- Meirieu, P. (2000). Itinéraire des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe 1. 7^{ème} édition. Lyon : Chronique Sociale.
- Milner, J.-C. (1982). Ordre et raisons de langue. Paris : Éditions du Seuil.

- Moirand, S. & Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements. In *Revue ASp*. N° 51-52. pp. 7-33.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance : An integration. In revue : *Psychological Bulletin*. Vol. 115. N° 02. pp. 210-227.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. In *Journal Written communication*. Vol. 6. N° 1. pp. 66-85. California : Sage publications.
- Oberlé, D. (2015). *La dynamique des groupes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris: Éditions OCDE.
- Ogut, J-N. (2020). L'anaphore -nominale et pronominale- et sa place dans la didactique du français écrit. In *Collection FLE/FLA*. Vol. 01. N°02. pp. 154-163.
- Olive, T. & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. In *Psychologie française*. N°50. pp. 373-390.
- Ouhaibia, B. (2016). La construction de la cohérence de texte narratifs et expositifs en FLE dans une situation de co-écriture. In *Synergies Algérie*. N° 23. pp. 287-301.
- Panitz, T. (1999). Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation. In M. Theall (Ed.). *Motivation from within: Approaches for Encouraging Faculty and Students to Excel : New Directions for Teaching and Learning*. (pp. 59-68). San Francisco : Josey-Bass Publishing.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. In A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (pp. 41-44). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles: De Boeck.

- Penalva, J-M. & Montmain, J. (2002), Les référentiels de connaissances : travail collaboratif et intelligence collective, In La lettre d'ADELI, N° 48, pp. 40-46.
- Perret, M. (1994). L'énonciation en grammaire du texte. Paris : Éditions Nathan.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. In pratiques. Classer les textes. N° 62. pp. 86-125.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children : development and learning. In Journal of research in science teaching. Vol. 2. pp. 176-186.
- Piaget, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Piolat, A. & Barbier, M-L. (2007). De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. In Langue française. Vol.03. N°155. pp. 84-100. Paris : Armand colin.
- Piolat, A. & Olive, T. (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes ? La méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique. In L'année psychologique. Vol. 100. N° 03. pp. 465-502.
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1994). Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes. In Repères. N° 10. pp. 49-66.
- Piolat, A., Roussey, J-V. & Fleury, P. (1994), Brouillons d'étudiants en situation d'examen, In Le français aujourd'hui, N° 108, pp. 39-49, Paris : Armand colin.
- Plane, S. (2005). Singularités et constantes de la production d'écrit - L'écriture comme traitement de contraintes. In J., Lafont-Terranova & C., Didier (Eds.). Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain. (pp. 33- 54). Actes de la journée d'étude du 13 Mai 2005. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Puntambekar, S. (1999). An integrated approach to individual and collaborative learning in a web-based learning environment. In Proceedings of the computer support

- for collaborative learning (CSCL). C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.). Stanford University, Palo Alto, California. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette éditions.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF éditeur.
- Reed, S.K. (2006). *Cognition : théories et applications*. 1^{re} édition. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Rekrak, L. (2016). *Carte des connaissances et compréhension / production d'un texte explicatif en classe de langue*. Thèse de doctorat en didactique du FLE. Université de Mohamed Ben Ahmed. Oran.
- Rerat, O. & Berger, J-L. (2020). Influence d'une intervention métacognitive sur le processus de révision de productions écrites d'élèves en formation professionnelle initiale. In *La Recherche en Education*. N°21. pp. 1-25.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N° 145-146. pp. 55-84.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. In *Educational leadership*. N°7. pp. 60-69.
- Roussey, J-Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. In *Psychologie Française*. N°50. pp. 351-372.
- Saadi, K. (2018). Le rôle des grilles d'autoévaluation dans le développement des compétences orales chez les étudiants de licence de français. In *Revue Afak Ilmia*. Vol. 10. N°03. pp. 263-285.

- Saint-Arnaud, Y. (1989). Les petits groupes : Participation et communication. 2^{ème} Édition. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Sakrane, F-Z & Legros, D. (2012). Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingues. In Synergies Algérie. N°17. pp. 199-214.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. (pp. 142–175). Cambridge : Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. In K.A. Ericsson & J. Smith (Eds.). *Toward a general theory of expertise*. (pp. 172-194). Cambridge : University Press.
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture-rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.). *La rédaction de textes: approche cognitive*. (pp. 13-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies. In J. L. Chiss, J.P. Laurent, J.C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (dirs.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck.
- Sebaa, R. (2013). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Paris : Publibook.
- Sebane, M. (2008a). L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. In *synergie Algérie n°2* .pp 117-123.
- Sebane, M. (2008b). L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Thèse de doctorat en didactique. Université Ibn Badis. Mostaganem.
- Sebane, M. (2011). FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? In *Synergies Monde N° 08*. pp. 375-380.

- Sebane, M. (2013). Expérience d'un montage d'un plan de formation du français sur objectif universitaire (FOU) pour les étudiants des filières scientifiques dans le supérieur algérien. In actes de colloque de l'AFUE. Les Mondes du Français. pp. 478-485.
- Sebane, M. (2019). Analyse du discours de l'enseignant de spécialité via le logiciel tropes. In J. Goes, L-L. Meneses, J-M. Mangiante, O. Françoise & C- P. Tresmontant (dirs.). Apports et limites des corpus numériques en analyse de discours et didactique des langues de spécialité. (pp. 181-195). Craiova : Editura Universitaria.
- Shirley, C-T. (1994). Langue de spécialité : cohésion, culture et cohérence : une approche discursive. In ASP. La revue du GERAS. N° 5-6. pp. 61-67.
- Shirley, C-T. (1999). L'organisation thématique et ses conséquences sur la clarté d'un texte. In Actes de la 3^{ème} Journée de l'École doctorale Éducation, langage et société. Le Corps et Le Langage : parcours accidentés. pp. 121-137. Paris : L'Harmattan.
- Shirley, C-T. (2009). Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique. Mémoire de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In College Composition and Communication (C.C.C). Vol. 31. N°4. pp. 378-388.
- Souame, S. (2011). Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit : cas d'apprenants algériens de 1^{er} année secondaire. In synergies Algérie. N°12. pp. 143-150.
- Steiner, P. (2005). Introduction : cognitivisme et sciences cognitives. In Labyrinthe. N°20. pp. 13-39.
- Terras, I. (2016). Rétroaction corrective et collaboration pour un étayage de la production écrite en FLE, cas des apprenants de quatrième année moyenne à Saida

(Algérie). Thèse de doctorat en didactique du FLE. Université Abdelhamid Ibn Badis. Mostaganem (Algérie).

Thyriion, F. (1997). L'écrit argumenté : questions d'apprentissage. Louvain : Peeters Publishers.

Timbal-Duclaux, L. (1989). Les réunions : avant, pendant et après. Paris : Éditions Retz.

Todorov, T. (1978). Les genres du discours. Paris : Seuil éditions.

Touratier, C. (2002). Morphologie et morphématique : analyse en morphèmes. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Vergas, C. (1999). Grammaire pour enseigner 01 : l'énoncé, le texte, la phrase. Paris : Armand Colin.

Vigneau, F., Diguier, L., Loranger, M. & Arsenault, R. (1997). La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. In *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXIII. N°2. pp. 271-288.

Vigner, G. (2001). Enseigner le Français comme Langue Seconde. Paris : CLÉ International.

Vygotski, L-S. (1980). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Massachusetts : Harvard University Press.

Zammuner, V.L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising : who gets the best results ?. In *Learning and instruction*. Vol.05. pp. 101-124.

2. Sitographie

2.1. Revues électroniques, rapports et actes de colloques en ligne

Adam, J-M. (2019). La notion de texte. In *Encyclopédie Grammaticale du Français*. En ligne : http://encyclogram.fr/notx/026/026_Notice.php (consulté le: 05/05/2020)

Bablet, M. et *al.* (2016). Enseigner plus explicitement : situation et gestes professionnels au quotidien. Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO. Disponible en ligne :

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/.../enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

(consulté le : 15/10/2021)

Boukhannouche, L. (2016). La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact. In Revue électronique d'études française de l'APEF "Carnets". Du français en cause aux causes du français. N°8. Disponible en ligne :

<http://carnets.revues.org/1895> (Consulté le: 01-08-2017)

Goertzel, B. (2009). Cognitive synergy : a universal principle for feasible general intelligence ?. In Proceedings of ICCI. Cognitive informatics. Hong Kong. Disponible en ligne :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.233.1596&rep=rep1&type=pdf> (Consulté le : 09/04/2021).

Kadi, L., Mabrou, A. & Miled, M. (2016). Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions. Rapport de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). En ligne :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=887 (Consulté le : 13-07-2017)

Sebane, M. (2016). Le FOU pour ne pas naviguer en eaux troubles. Actes de XXV^e colloque AFUE à l'université polytechnique de Valencia "Espagne". Le : 20, 21 et 22 Avril 2016. En ligne : DOI : <http://dx.doi.org/10.4995/XXVColloqueAFUE.2016.3594> (Consulté le: 07-08-2017).

2.2. Sites d'internet

<https://www.cnrtl.fr/definition/nominalisation> (Consulté le: 24/04/2020)

<https://www.itum.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/Le-texte-explicatif-th%C3%A9orie-sec-3.pdf> (Consulté le : 26-06-2021)

Références bibliographiques

<https://www.maxicours.com/se/cours/la-relation-cause-consequence/> (Consulté le : 26-06-2021)

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9nomination/23595> (Consulté le: 07/02/2021)

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Prax%C3%A9matique> (Consulté le : 03/03/2020)

<http://www.la-ponctuation.com/> (Consulté le: 17/04/2020)

<https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/orthographe-fiche-4-la-ponctuation.pdf> (Consulté le: 19/04/2020)

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/alinea> (Consulté le: 01/05/2020)

<https://www.lalanguefrancaise.com/linguistique/anaphore-figure-de-style> (Consulté le: 05/06/2021)

<https://communfrancais.com/2021/04/14/anaphores-francais/> (Consulté le : 06/06/2021)

http://www.forces-humaines.com/dynamique_de_groupe.php (Consulté le: 07/04/2021)

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/accent> (Consulté le: 21/05/2021)

<https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/morph%C3%A8me#e0f4a47f9750504d> (Consulté le : 17/05/2021)

https://www.cordial.fr/grammaire/manuels/TEMPS_V.htm (Consulté le: 03/06/2021)

<https://www.dictionnaire-medical.fr/definitions/596-cognition/> (Consulté le : 06/06/2020)

<https://fracademic.com/dic.nsf/frwiki/1385602> (Consulté le: 25/12/2020)

Table des schémas

1. Schéma N° 01 : Progression à thème constant.....	51
2. Schéma N° 02 : Progression à thème linéaire	52
3. Schéma N° 03 : Progression à thème éclaté.....	53
4. Schéma N° 04 : Le fonctionnement du brouillon collaboratif guidé	69
5. Schéma N° 05 : Fonctionnement du processus de révision d'un texte	72
6. Schéma N° 06 : Modèle de Hayes et Flower (1980).....	86
7. Schéma N° 07 : Structure du processus des connaissances rapportées.....	94
8. Schéma N° 08 : Structure du processus des connaissances transformées	95
9. Schéma N° 09 : Modèle de Hayes (1996).....	97
10. Schéma N° 10 : Processus de l'assimilation et de l'accommodation.....	102
11. Schéma N° 11 : Les étapes de la démarche hypothético-déductive	111
12. Schéma N° 12 : Cycle d'écriture du groupe expérimental G1.....	124
13. Schéma N° 13 : Cycle d'écriture du premier groupe témoin G2	125
14. Schéma N° 14 : Cycle d'écriture du deuxième groupe témoin G3	126

Table des figures

1. Figure N° 01 : Types de brouillons utilisés	211
2. Figure N° 02 : Opérations de révision de brouillons.....	214
3. Figure N° 03 : Pertinence des opérations de révision	216
4. Figure N° 04 : Pertinence des idées.....	218
5. Figure N° 05 : Dysfonctionnements de phrases.....	219
6. Figure N° 06 : Insertion des alinéas dans chaque paragraphe	221
7. Figure N° 07 : Emploi des connecteurs	222
8. Figure N° 08 : Emploi des marques anaphoriques.....	223
9. Figure N° 09 : Emploi des signes de ponctuation.....	224
10. Figure N° 10 : Plan de rédaction	225
11. Figure N° 11 : Emploi des organisateurs textuels.....	226
12. Figure N° 12 : Progression d'informations.....	227
13. Figure N° 13 : Champ lexical.....	228

Table des matières

Introduction générale	6
Partie I : Cadre théorique de la recherche	12
Chapitre 01 : Le texte de spécialité à dominante explicative à l'université	13
Introduction	14
1. Situation du français de spécialité aux universités algériennes	14
2. Langues de spécialité	16
3. Définition d'un texte	18
4. Texte de spécialité	20
5. Texte de spécialité à dominante explicative	23
5.1. Problème de classification	23
5.2. Définition d'un texte de spécialité à dominante explicative	25
5.3. Structure d'un texte de spécialité à dominante explicative	26
5.4. Caractéristiques d'un texte de spécialité à dominante explicative	28
6. Difficultés de production des textes de spécialité à dominante explicative	30
Conclusion.....	32
Chapitre 02 : La linguistique textuelle et la production des textes de spécialité.....	33
Introduction	34
1. Linguistique textuelle.....	34
2. Cohésion et cohérence textuelles	35
2.1. Marques de la cohésion textuelle.....	36
2.1.1. Connecteurs	37
2.1.2. Signes de ponctuation.....	40
2.1.2.1. Fonction prosodique	40
2.1.2.2. Fonction syntaxique.....	41
2.1.2.3. Fonction sémantique.....	42
2.1.3. Alinéas	42
2.1.4. Anaphores	44
2.1.4.1. Anaphores nominales	46
2.1.4.2. Anaphores pronominales	46

2.2. Marques de la cohérence textuelle.....	47
2.2.1. Plan de rédaction.....	48
2.2.2. Organismes textuels.....	48
2.2.3. Progression d'informations.....	50
2.2.3.1. Progression à thème constant.....	50
2.2.3.2. Progression à thème linéaire.....	51
2.2.3.3. Progression à thème éclaté.....	52
2.2.4. Champ lexical.....	53
3. Difficultés liées à la cohésion et à la cohérence des textes de spécialité à l'université.....	54
Conclusion.....	56
Chapitre 03 : La collaboration et la production des textes de spécialité.....	57
Introduction.....	58
1. Le groupe et son fonctionnement.....	58
2. Groupes restreints.....	60
3. Dynamique des groupes restreints.....	62
4. Cohésion des groupes restreints.....	64
5. Collaboration des groupes restreints.....	65
6. Planification et brouillon collaboratif.....	67
7. Révision collaborative.....	70
7.1. Opérations textuelles de la révision collaborative.....	73
7.1.1. Les suppressions.....	73
7.1.2. Les ajouts.....	74
7.1.3. Les remplacements.....	75
7.1.4. Les déplacements.....	76
7.2. Degrés de la révision collaborative.....	77
7.2.1. Accent.....	77
7.2.2. Graphème.....	78
7.2.3. Morphème lexical ou grammatical.....	78
7.2.4. Syntagme.....	78
7.2.5. Phrase.....	80

7.2.6. Paragraphe	80
7.2.7. Temps verbal.....	80
Conclusion.....	81
Chapitre 04 : De la psychologie cognitive à l'écriture collaborative des textes de spécialité.....	82
Introduction	83
1. Psychologie cognitive et production de textes	83
2. Modèles cognitifs de la production textuelle	84
2.1. Modèle de Hayes et Flower (1980).....	85
2.1.1. L'environnement de la tâche	86
2.1.2. La mémoire à long terme (MLT)	87
2.1.3. Le processus d'écriture.....	89
2.1.3.1. La planification.....	89
2.1.3.2. La mise en texte (Translating).....	90
2.1.3.3. La révision (Reviewing)	90
2.1.3.4. Le contrôle (monitor).....	90
2.2. Limites du modèle de Hayes et Flower (1980)	91
2.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).....	92
2.3.1. Le processus des connaissances rapportées.....	93
2.3.2. Le processus des connaissances transformées	95
2.4. Modèle de Hayes (1996)	97
3. La production écrite et les théories d'apprentissage.....	99
3.1. Le behaviorisme	100
3.2. Le cognitivisme.....	101
3.3. Le constructivisme	102
3.4. Le socioconstructivisme	103
4. Les outils d'aide à la production collaborative de textes.....	104
4.1. Enseignement explicite	105
4.2. Texte support	105
4.3. Grille d'auto-évaluation	106
Conclusion.....	107

Partie II : Cadre méthodologique et expérimental de la recherche	108
Chapitre 05 : Cadre méthodologique	109
Introduction	110
1. Démarche expérimentale adoptée.....	110
2. Rappel de l'objectif, de la problématique et des hypothèses de recherche	112
3. Expérimentation.....	113
3.1. Participants	113
3.2. Outils d'analyse et d'investigation	115
3.2.1. Questionnaire	115
3.2.2. Grilles d'observation	116
3.2.2.1. Grille d'observation de l'écriture individuelle.....	116
3.2.2.2. Grille d'observation de l'écriture collaborative	117
3.2.3. Grille d'évaluation de brouillons	118
3.2.4. Grille d'évaluation des textes finaux.....	118
3.3. Outils d'aide.....	119
3.3.1. Cours support	119
3.3.2. Texte support	120
3.3.3. Grille d'autoévaluation	121
3.4. Procédure expérimentale	121
3.4.1. Pré-test.....	121
3.4.2. Test	122
3.4.2.1. Groupe expérimental G1	122
3.4.2.2. Groupes témoins G2 et G3.....	124
3.4.3. Consignes d'écriture.....	126
3.4.3.1. Consigne N°1	127
3.4.3.2. Consigne N°2	128
3.4.3.3. Consigne N°3	128
3.4.3.4. Consigne N°4	128
3.4.3.5. Consigne N°5	129
3.4.3.6. Consigne N°6	129
3.4.3.7. Consigne N°7	129

Conclusion.....	130
Chapitre 06 : Analyse des résultats du pré-test	131
Introduction	132
I. Analyse des résultats du questionnaire.....	132
1. L'utilisation du français de spécialité	132
2. Les difficultés rencontrées lors de la production des textes de spécialité	133
3. La planification d'un texte de spécialité	134
4. La révision d'un texte de spécialité	135
5. L'écriture collaborative d'un texte de spécialité	136
II. Grille d'observation de la production du 1er jet.....	137
1. Indicateurs des stratégies cognitives.....	137
1.1. Recours à l'enseignant	137
2.2. Relecture de la consigne.....	138
2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles	138
2.1. Utilisation du brouillon	138
2.2. Temps de rédaction	139
III. Grille d'évaluation des brouillons du 1er jet.....	139
1. Formes de brouillons.....	139
1.1. Types des brouillons utilisés.....	139
1.2. Formes des brouillons instrumentaux	140
1.3. Le recours à la langue arabe	140
2. Opérations de révision	140
2.1. Les remplacements.....	140
2.1.1. Nature des remplacements	141
2.2. Les ajouts.....	142
2.2.1. Nature des ajouts	142
2.3. Les suppressions	143
2.3.1. Nature des suppressions.....	143
2.4. Les déplacements	144
2.4.1. Nature des déplacements	144
IV. Grille d'évaluation du 1er jet	145

1. Organisation et structuration	145
1.1. Plan de rédaction.....	145
1.2. Structuration de textes	145
2. Contenu	146
2.1. Introduction.....	146
2.2. Pertinence des idées	146
2.3. Cohérence des idées	147
2.3.1. Répétition et contradiction.....	147
2.3.2. Organismes textuels	147
2.3.3. Progression d'informations.....	148
2.3.3.1. Progression à thème constant.....	148
2.3.3.2. Progression à thème linéaire	149
2.3.3.3. Progression à thème éclaté.....	149
2.4. Procédés explicatifs.....	150
2.5. Conclusion synthétique	151
3. Langue utilisée.....	152
3.1. Connecteurs	152
3.2. Dysfonctionnements de phrases.....	152
3.3. Termes de spécialité.....	153
3.4. Orthographe	154
3.5. Texte de spécialité.....	155
3.6. Ponctuation	155
3.7. Majuscules	156
Conclusion.....	156
Chapitre 07 : Analyse des résultats du deuxième jet	157
Introduction	158
I. Grille d'observation.....	158
1. Indicateurs des stratégies cognitives.....	158
1.1. Recours à l'enseignant	158
1.2. Relecture de la consigne.....	159
1.3. Recours aux supports d'aide.....	159

2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles	159
2.1. Utilisation du brouillon	159
2.2. Temps de rédaction	160
3. Indicateurs de la collaboration entre les membres de groupes.....	160
3.1. Nombre des participants engagés dans le travail collaboratif	160
3.2. Interactions entre les participants	161
3.3. Langues d'interactions	161
3.4. Coordination entre les participants	161
4. Indicateurs de la cohésion des groupes expérimentaux.....	162
II. Grille d'évaluation des brouillons du deuxième jet	163
1. Formes de brouillons.....	163
1.1. Types des brouillons utilisés	163
1.2. Formes des brouillons instrumentaux	163
1.3. Le recours à la langue arabe	164
2. Opérations de révision	164
2.1. Les remplacements.....	164
2.1.1. Nature des remplacements	165
2.2. Les ajouts.....	166
2.2.1. Nature des ajouts	166
2.3. Les suppressions	167
2.3.1. Nature des suppressions.....	168
2.4. Les déplacements	168
2.4.1. Nature des déplacements	169
III- Grille d'évaluation des textes finaux (le 2ème jet)	169
1. Organisation et structuration	169
1.1. Plan de rédaction.....	169
1.2. Structuration de textes.....	170
2. Contenu	170
2.1. Introduction.....	170
2.2. Pertinence des idées	171
2.3. Cohérence des idées	171

Table des matières

2.3.1. Répétition et contradiction.....	171
2.3.2. Organiseurs textuels	172
2.3.3. Progression d'informations.....	172
2.3.3.1. Progression à thème constant	172
2.3.3.2. Progression à thème linéaire	173
2.3.3.3. Progression à thème éclaté.....	174
2.4. Procédés explicatifs.....	175
2.5. Conclusion synthétique	176
3. Langue utilisée.....	177
3.1. Connecteurs	177
3.2. Dysfonctionnements de phrases	177
3.3. Termes de spécialité.....	178
3.4. Orthographe	179
3.5. Texte de spécialité.....	180
3.6. Ponctuation	181
3.7. Majuscules	181
Conclusion.....	181
Chapitre 08 : Analyse des résultats du troisième jet.....	184
Introduction	185
I. Grille d'observation.....	185
1. Indicateurs des stratégies cognitives.....	185
1.1. Recours à l'enseignant	185
1.2. Relecture de la consigne.....	186
1.3. Recours aux supports d'aide.....	186
2. Indicateurs des stratégies rédactionnelles	186
2.1. Utilisation du brouillon	186
2.2. Temps de rédaction	187
3. Indicateurs de la collaboration entre les membres de groupes.....	187
3.1. Nombre des participants engagés dans le travail collaboratif	187
3.2. Interactions entre les participants	188
3.3. Langues d'interactions	188

3.4. Coordination entre les participants	188
4. Indicateurs de la cohésion des groupes expérimentaux	189
II. Grille d'évaluation des brouillons du troisième jet.....	189
1. Formes de brouillons.....	189
1.1. Types des brouillons utilisés	189
1.2. Formes des brouillons instrumentaux	190
1.3. Le recours à la langue arabe	190
2. Opérations de révision	190
2.1. Les remplacements.....	190
2.1.1. Nature des remplacements	191
2.2. Les ajouts.....	192
2.2.1. Nature des ajouts	192
2.3. Les suppressions	193
2.3.1. Nature des suppressions.....	193
2.4. Les déplacements	194
2.4.1. Nature des déplacements	194
III. Grille d'évaluation des textes finaux (le 3 ^{ème} jet).....	195
1. Organisation et structuration	195
1.1. Plan de rédaction.....	195
1.2. Structuration de textes	195
2. Contenu	196
2.1. Introduction.....	196
2.2. Pertinence des idées	196
2.3. Cohérence des idées	197
2.3.1. Répétition et contradiction.....	197
2.3.2. Organismes textuels	197
2.3.3. Progression d'informations.....	198
2.3.3.1. Progression à thème constant	198
2.3.3.2. Progression à thème linéaire	199
2.3.3.3. Progression à thème éclaté.....	200
2.4. Procédés explicatifs.....	201

Table des matières

2.5. Conclusion synthétique	202
3. Langue utilisée.....	203
3.1. Connecteurs	203
3.2. Dysfonctionnements de phrases	203
3.3. Termes de spécialité.....	204
3.4. Orthographe	204
3.5. Texte de spécialité.....	205
3.6. Ponctuation	206
3.7. Majuscules	206
Conclusion.....	207
Chapitre 09 : Interprétations des résultats et discussion générale.....	209
Introduction	210
I. Interprétations des résultats	210
1. Sous-processus de planification et de révision.....	210
1.1. Types de brouillons utilisés	210
1.2. Opérations de révision de brouillons	213
1.3. Pertinence des opérations de révision	215
2. Pertinence des idées	218
3. Dysfonctionnements de phrases	219
4. Cohésion et cohérence des textes produits.....	221
4.1. Marques de la cohésion textuelle.....	221
4.1.1. Alinéas	221
4.1.2. Connecteurs.....	222
4.1.3. Marques anaphoriques.....	223
4.1.4. Ponctuation	224
4.2. Marques de la cohérence textuelle.....	225
4.2.1. Plan de rédaction	225
4.2.2. Organismes textuels	226
4.2.3. Progression d'informations.....	227
4.2.4. Champ lexical	228
5. Interprétation du reste des résultats	229

Table des matières

II. Discussion générale.....	231
Conclusion.....	234
Conclusion générale.....	235
Références bibliographiques	240
Table des schémas	264
Table des figures.....	266

Résumé

Le présent travail de recherche a pour objet l'étude des effets de l'écriture collaborative sur la production d'un texte de spécialité à dominante explicative en contexte universitaire algérien et notamment au niveau de la branche des sciences économiques.

Les résultats obtenus ont démontré l'efficacité de ce genre d'écriture dans la gestion des différents dysfonctions phrastiques, le développement des capacités relatives à la planification et à la révision des textes de spécialité, la génération des idées pertinentes, la production des textes cohérents, cohésifs et riches en procédés explicatifs.

Mots clés : Écriture collaborative, Outils d'aide, Planification, Révision, Texte de spécialité

Abstract

The purpose of this research work is to study the effects of collaborative writing on the production of a specialty text with an explanatory dominance in the Algerian university context and in particular at the level of the branch of economics.

The results obtained demonstrated the effectiveness of this type of writing in the management of the various sentential dysfunctions, the development of capacities relating to the planning and revision of specialized texts, the generation of relevant ideas, the production of texts that are coherent, cohesive and rich in explanatory procedures.

Keywords : Collaborative writing, Help tools, Planning, Revision, Specialty text

ملخص

الغرض من هذا العمل البحثي هو دراسة آثار الكتابة التعاونية على إنتاج نص التخصص في سياق الجامعة الجزائرية وخاصة على مستوى فرع العلوم الاقتصادية.

أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها فعالية هذا النوع من الكتابة في إدارة اختلالات الجمل، وتنمية القدرات المتعلقة بتخطيط ومراجعة النصوص المتخصصة، توليد الأفكار ذات الصلة وإنتاج نصوص غنية بالعمليات التفسيرية ومنظمة من الناحيتين البنوية واللغوية.

الكلمات المفتاحية: الكتابة التعاونية، وسائل المساعدة، التخطيط، المراجعة، نص التخصص