

La Révision Collaborative d'un Texte de Spécialité à Dominante Explicative en Contexte Universitaire Algérien

Collaborative Revision of a Specialized Text with an Explanatory Focus in an Algerian University Context

* BOUKOUROU Salah Eddine

École Normale Supérieure Taleb Abderrahmane - Laghouat (Algérie)

Higher Normal School Taleb Abderrahmane - Laghouat (Algérie)

s.boukourou@ens-lagh.dz

d/dep: 15/09/2025

d/ acc.. 30/10/2025

d/ pub. 02/12/2025

Résumé :

Le présent travail de recherche examine l'efficacité de la révision collaborative guidée dans l'amélioration de la production des textes de spécialité à dominante explicative à l'université. S'appuyant sur un échantillon de 24 étudiants de master répartis en un seul groupe test « G1 » et deux groupes témoin « G2 » et « G3 », cette étude mobilise une méthodologie mixte combinant observations des brouillons et analyses des opérations de révision.

Les résultats obtenus mettent en évidence que la révision collaborative est efficace lorsqu'elle est accompagnée d'une planification préalable, d'une préparation pédagogique appropriée et d'un accompagnement rigoureux de l'enseignant.

Mots-clés : Brouillon collaboratif ; Opérations de révision ; Outils d'aide ; Révision collaborative guidée ; Texte de spécialité à dominante explicative

Abstract:

This research paper examines the efficacy of guided collaborative revision in enhancing the quality of specialized text with an explanatory focus at the university level. Based on a sample of 24 master's students divided into one experimental group « G1 » and two control groups « G2 » and « G3 », this study employs a mixed-methods approach combining draft observations with analyses of revision operations.

The findings demonstrate that collaborative revision is effective when supported by prior planning, appropriate pedagogical preparation, and rigorous guidance from the instructor.

Keywords: Collaborative draft; Revision operations; Assistance tools; Guided collaborative revision; Specialized text with an explanatory focus



* BOUKOUROU Salah Eddine : s.boukourou@ens-lagh.dz

Introduction

Dès l'entrée à l'université, les étudiants algériens inscrits dans des branches scientifiques et techniques sont censés avoir des connaissances référentielles de base propres à leur domaine d'étude, des connaissances linguistiques relatives à la langue d'enseignement-apprentissage et d'autres connaissances cognitives suffisantes pour réussir leurs cursus universitaires.

Alors, bien que ces étudiants puissent développer des connaissances linguistiques et référentielles au fur et à mesure de leur cursus universitaire, ils rencontrent souvent des hésitations et des difficultés à s'en servir pour produire des textes de spécialité de qualité (Souame, 2011) car, les compétences linguistiques et référentielles ne sont pas seules garantes d'une production réussie. D'ailleurs, d'autres compétences d'ordre cognitif concourent également dans la réussite du processus d'écriture telle que la planification, la recherche d'informations et la révision...etc.

Etant donné que nous avons mis en exergue l'importance du processus cognitif de planification dans des travaux antérieurs (Boukourou & Sebane, 2021), il nous semble pertinent, dans une logique de continuité, de nous focaliser désormais sur les effets du processus cognitif de révision sur l'amélioration de la qualité des textes de spécialité à dominante explicative élaborés par des étudiants inscrits en première année de master en sciences économiques.

Pour ce faire, nous avons opté pour la révision collaborative guidée comme un dispositif d'aide à la production et à l'amélioration des textes de spécialité à l'université parce que, d'une part, le processus de révision et ses stratégies ne sont pas enseignés ni à l'université ni au cycle pré-universitaire. D'autre part, le travail en groupe favorise la création d'un espace de réflexion collective, au sein duquel chaque membre, selon ses compétences et son regard critique, contribue à l'enrichissement et à l'amélioration du texte rédigé conjointement (Hidden & Portine, 2020).

En effet, nous avons organisé une situation en classe dans laquelle les étudiants participants à notre expérimentation ont produit et révisé leurs textes à partir de trois modes de révision : révision collaborative guidée par les outils d'aide effectuée par les sujets du groupe test G1, révision collaborative sans aide réalisée par les membres du premier groupe témoin G2 et révision individuelle, en l'absence des outils d'aide, employée par les sujets du deuxième groupe témoin G3.

Donc, l'intérêt de notre recherche émane de la problématique suivante: dans quelles mesures la révision collaborative guidée permet-elle de développer des compétences cognitives liées à l'écriture, à la réécriture et à la révision des textes

de spécialité produits par des étudiants de première année master inscrits au département des sciences économiques ?

À la suite de cette problématique, nous supposons que la révision collaborative guidée 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.

Avant d'expliquer le déroulement de l'expérimentation que nous avons menée et pour mieux cerner le sujet traité dans ce travail de recherche, il nous semble judicieux de donner quelques précisions théoriques.

I. Cadre théorique

Dans cette partie nous nous interrogerons sur la notion du texte de spécialité à dominante explicative, le brouillon collaboratif et la révision collaborative et ses opérations. La mise en lumière de ces notions est indispensable, car elle définit le cadre conceptuel de la recherche, oriente la méthodologie et assure une cohérence scientifique de notre étude.

1. Le texte de spécialité à dominante explicative

Dans le cadre de notre expérimentation, les étudiants inscrits en première année de master en sciences économiques sont appelés à comprendre et à produire des textes de spécialité à dominante explicative en langue française car, l'administration algérienne utilise cette langue dans tous les documents et les registres comptables, dans les rapports d'expertise et dans maintes opérations administratives qui concernent le secteur commercial et économique (factures, bons de commande et bons de livraison, correspondances...). Ce sont des textes qui véhiculent des connaissances pointues et relatives à une spécialité ou à un domaine particulier. À travers ces textes, le rédacteur tente d'expliquer à un lecteur potentiel une problématique, un fait ou un phénomène en répondant à une question de type pourquoi ? Ou comment ? Cette explication se base sur un plan et une progression logique qui illustre le fonctionnement, les causes, les conséquences, les mécanismes ou les transformations inhérentes au sujet abordé (Dufour, 1995).

2. Le brouillon collaboratif

La production écrite passe indubitablement par une phase de planification qui se manifeste à travers le brouillon. C'est un dispositif d'écriture qui ne se réduit pas seulement à l'élaboration du premier jet. Cependant, il sert à donner au rédacteur un espace pour réfléchir, activer, organiser, critiquer, améliorer et réviser ses propos, son style d'écriture et ses idées.

Alors, le brouillon collaboratif est un écrit provisoire et dynamique qui est soumis à différentes opérations de ratures, de corrections, d'illustrations, de révisions, de modifications et de transformations récurrentes par les membres de groupe. C'est un outil didactique assurant la gestion collective de la planification, de la mise en texte et de la révision textuelle. Il articule les interactions verbales de ces membres avec leurs traces écrites sur papier. Pour le besoin du présent travail de recherche, nous circonscrirons notre analyse exclusivement à ces traces écrites.

3. La révision collaborative

Avant d'aborder la définition de la révision collaborative, il s'avère essentiel d'établir au préalable une compréhension globale de la notion de la révision textuelle. Heurley (2006) propose de l'appréhender à travers trois conceptions principales :

- ✓ La révision comme modification effective apportée à un texte : selon cette première conception, la révision est définie comme le résultat palpable du retour sur le texte en vue de l'améliorer. Autrement dit, le scripteur marque une pause et interrompt son flux d'informations afin de modifier physiquement le texte déjà produit en se basant principalement sur la correction des erreurs et sur la reformulation des phrases. Cette conception de la notion de la révision convient beaucoup plus aux scripteurs novices qui l'utilisent souvent d'une façon linéaire à la fin du processus d'écriture.
- ✓ La révision comme sous-processus ou composante du processus d'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit : dans ce sens, la révision agissant comme un mécanisme de supervision cognitive qui prend le pas et interrompt automatiquement et à tout moment d'écriture les autres sous-processus de la planification et de la mise en texte dans la perspective d'évaluer et éventuellement d'améliorer ou pas le texte en cours d'élaboration. À cet égard, la révision s'articule autour de plusieurs facteurs, notamment le degré d'expertise du scripteur et les stratégies mobilisées pour résoudre les problèmes identifiés dans le texte au fur et à mesure de son élaboration comme la prise de distance du scripteur vis-à-vis de sa production écrite afin de l'analyser d'une façon objective, la réécriture récurrente, la planification et la gestion de son temps de rédaction...
- ✓ La révision comme composante du contrôle de la production écrite : cette conception regroupe les deux autres conceptions précédemment citées. Elle considère la révision comme une composante métacognitive qui peut endosser un double rôle : d'une part, un rôle de vérification (ou de contrôle), visant à évaluer et à corriger le texte déjà produit. D'autre part, un rôle de

programmation, visant à réguler en amont les processus rédactionnels en déterminant d'une manière spirale les moments opportuns pour modifier ou ajouter une idée, une information, une stratégie d'écriture ou une opération de révision...

De ce point de vue, la révision représente "un contrôle qualité continu" du texte en cours de réalisation. Elle ne vise pas uniquement à en corriger les imperfections superficielles, mais à en optimiser sa structure, sa cohésion et sa cohérence textuelle et son adéquation à la situation de communication. Alors, il nous semble judicieux d'opter pour cette conception, dans la mesure où elle se distingue par son caractère à la fois exhaustif et rigoureux.

À partir de ces trois conceptions, nous constatons que la notion de révision est vaste, comme elle est en relation avec d'autres notions telles que la réécriture et la correction. Donc, pour mieux comprendre la relation qui se trouve entre ces notions, nous expliquerons ci-après le schéma suivant :

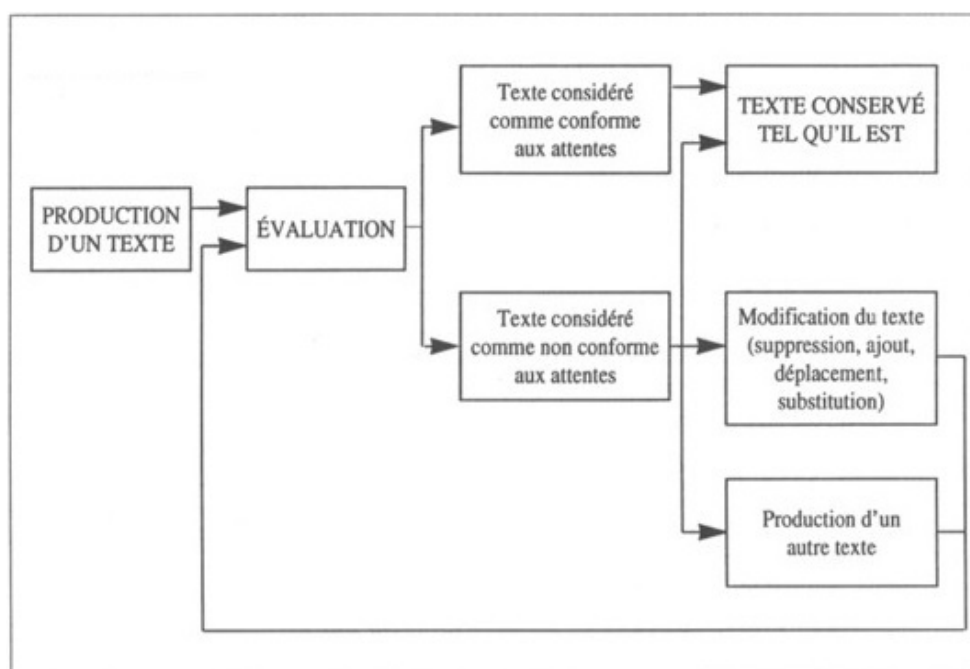


Schéma N° 01 : Fonctionnement du processus de la révision textuelle

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

Ce schéma démontre que le processus de la révision textuelle englobe les opérations de la réécriture et de la correction. À l'opposé de ces dernières, la

révision n'implique pas nécessairement des traces visibles sur le texte. C'est un processus cognitif qui se base sur plusieurs relectures critiques visant à évaluer le texte en cours de rédaction pour que le rédacteur décide de son maintien, de sa correction, de sa modification, de sa réécriture ou de son amélioration.

Donc, la révision collaborative est une activité collective du retour sur un texte en cours d'élaboration, au cours de laquelle chaque membre du groupe tire profit des échanges verbaux et des rétroactions correctives fournies par ses pairs en vue d'évaluer, de réécrire, de corriger et d'améliorer ce texte commun. Ainsi, par opposition à la révision individuelle autogérée, la révision collaborative se distingue par son mode de la gestion conjointe qui demande l'organisation des membres du groupe pour que leurs efforts et leurs contributions ne se transforment pas en chaos.

4. Les opérations de la révision collaborative

Il est à noter qu'il existe plusieurs opérations de la révision textuelle. Cependant, nous nous contenterons dans notre expérimentation seulement à des opérations de révision qui sont mesurables et observables sur les brouillons des participants. De ce fait, nous nous sommes basés sur celles citées par Sommers (1980) et Fabre (2002) : les suppressions, les ajouts, les remplacements et les déplacements.

a. Les suppressions

Ce sont des opérations consistant à supprimer des unités textuelles (un mot, une proposition, une phrase ou un passage) sans procéder à leurs remplacements par d'autres. Ces opérations sont considérées comme pertinentes lorsque le rédacteur les emploie pour améliorer le contenu, la clarté et la fluidité de son texte en utilisant des biffures et des masquages par l'effaceur afin d'effacer des répétitions, des contradictions et des ambiguïtés ou en vue de corriger des mots ou pour supprimer des propositions et des phrases hors-sujet qui perturbent le flux logique du texte.

b. Les ajouts

Parmi toutes les opérations de révision, l'ajout est la seule à créer de nouvelles unités textuelles. Son apport est jugé pertinent lorsqu'il permet l'insertion d'une unité textuelle qui comble un vide informationnel et est primordiale à la compréhension du texte. Il acquiert également toute sa valeur

lorsqu'il introduit des unités textuelles qui contribuent à la création de nouvelles connexions sémantiques ou structurelles entre les différentes composantes du texte en développant sa complexité et sa profondeur.

c. Les remplacements

Le remplacement est une opération hybride qui articule simultanément les deux opérations susmentionnées : la suppression d'une unité textuelle existante et l'ajout, à sa place, une nouvelle unité équivalente ou plus adaptées. Toutefois, elle est jugée comme pertinente quand elle dépasse le rôle d'une simple permutation pour donner au texte plus de précision terminologique, corriger des erreurs, optimiser la cohésion textuelle en introduisant des connecteurs, des anaphores et des synonymes plus appropriés, améliorer le style d'écriture, ou simplifier une formulation complexe pour plus de clarté...

d. Les déplacements

C'est l'opération qui consiste à changer soit la disposition des mots dans la même phrase d'une façon linéaire (déplacement horizontal) ou bien l'ordre des phrases et des passages dans le texte d'une manière spirale (déplacement vertical) sans apporter des modifications. Un déplacement pertinent ne doit pas perturber la cohérence globale du texte ni engendrer d'ambiguïtés, mais plutôt renforcer l'enchaînement des idées et la compréhension du texte à travers une réorganisation interne des unités textuelles existantes.

Dans le brouillon, l'unité textuelle concernée par le déplacement est délimitée à l'aide de parenthèses, de crochets ou d'un cercle. Par ailleurs, cette unité est accompagnée d'une flèche indiquant son nouvel emplacement au sein du texte, traduisant ainsi visuellement la modification de sa position.

II. Cadre méthodologique

1. Participants

L'échantillon expérimental de la présente étude est constitué de 24 étudiants inscrits en première année de master en « économie et gestion d'entreprise » au titre de l'année universitaire 2020/2021 au département des sciences économiques à l'université Mustapha Stambouli de Mascara (Algérie). Ces participants ont été répartis en trois groupes expérimentaux de huit étudiants chacun : G1, G2 et G3. Afin de mieux gérer le processus de la révision collaborative, nous avons scindé les

groupes G1 et G2, concernés par le travail collaboratif, en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun comme illustré dans le schéma présenté ci-dessous.

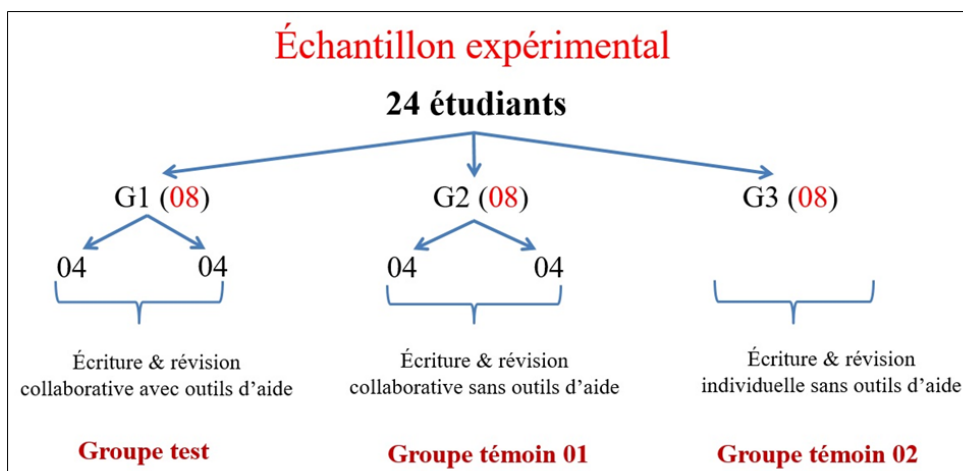


Schéma N° 02 : Échantillon expérimental

Le groupe test G1 a travaillé en mode écriture et révision collaborative en mobilisant des outils d'aide incarnés dans deux supports distincts : un cours sur les techniques de la planification et la révision collaboratives et une grille d'autoévaluation. Le deuxième groupe G2 a utilisé seulement l'écriture et la révision collaborative sans bénéficier des outils d'aide. Le troisième groupe G3 a produit et révisé des textes individuellement et sans aucun outil d'aide.

De plus, en nous basant sur les résultats d'un pré-test que nous avons mené auprès de ces étudiants (un questionnaire et la rédaction individuelle du premier jet), nous avons constaté que ces derniers possèdent des connaissances suffisantes pour traiter des sujets de leur spécialité. En ce qui concerne des compétences relatives à la production écrite en langue française, nous signalons que ces participants ont un niveau oscillant entre A1 pour 16 étudiants et A2 pour 08 autres suivant la classification du CECRL (2012). Autrement dit, ces participants sont capables de comprendre une consigne d'écriture simple et de produire en retour un texte de spécialité de longueur variable, généralement courte.

2. Outil d'analyse des données

Nous avons analysé les brouillons des participants à travers une grille d'analyse qui comporte 42 items (voir annexe N°1). L'élaboration de cette grille s'appuie sur les cadres théoriques proposés par Fabre (2002), Alcorta (2001), Alcorta et Ponce (2009) et Kadi (2004), avec des ajustements et des adaptations

méthodologiques nécessaires pour les besoins de notre recherche. Cependant, nous n'évoquons dans le présent travail de recherche que les items relatifs au nombre des opérations pertinentes de révision.

3. Procédure expérimentale

D'abord, nous avons subdivisé notre expérimentation en trois phases : l'élaboration du premier jet, du deuxième jet et du troisième jet. Dans ces trois jets, les participants ont été guidés par une consigne d'écriture pour produire et réviser des textes de spécialité à dominante explicative.

Dans la première phase, tous les participants ont été amenés à élaborer et à réviser leurs textes du premier jet individuellement et sans recourir à aucun dispositif d'aide. Cette étape avait un double objectif : d'une part, analyser les représentations des participants quant aux processus d'écriture et de la révision textuelle ; d'autre part, exploiter les résultats issus de ce jet afin de former les trois groupes expérimentaux G1, G2 et G3. La répartition a été effectuée sur la base de critères précis, à savoir la pertinence des idées développées dans le texte, la progression d'informations et l'emploi des termes de spécialité. Ainsi, pour garantir l'exactitude des résultats obtenus, nous nous sommes assurés de créer des groupes équilibrés en y intégrant des étudiants présentant des profils linguistiques variés : faibles, moyens et relativement bons en langue française.

Ensuite, dans la deuxième phase, tous les groupes expérimentaux étaient censés produire et réviser le deuxième jet dans des conditions différentes. Les sujets du G1 ont bénéficié d'un cours de deux heures sur les mécanismes de fonctionnement du brouillon et de la révision collaborative. En effet, nous leur avons démontré comment utiliser le brouillon mixte comme étant le dispositif qui fusionne les caractéristiques du brouillon instrumental, marqué par l'usage des mots-clés, de grandes lignes, des schémas, des flèches et des tableaux..., avec les particularités du brouillon linéaire, structuré sous la forme d'un texte continu (Alcorta, 2001).

Dans la même séance et à l'issue de ce cours, la répartition des rôles entre ces participants a été effectuée sur la base des résultats obtenus lors du premier jet, en nous appuyant sur les travaux de Barlow (1993), que nous avons adaptés en fonction des exigences de notre problématique : un leader, deux participants et un secrétaire.

Puis, les sujets des groupes témoins G2 et G3 ont produit et révisé leurs textes du deuxième jet dans des conditions expérimentales excluant l'utilisation des outils d'aide. De plus, la distribution des rôles entre les membres du premier groupe témoin G2 a été laissée à l'entière discrétion des participants.

Enfin, dans un premier temps, les sujets des trois groupes expérimentaux ont élaboré et révisé leur troisième jet dans les mêmes conditions du jet précédent sauf que les participants du groupe test G1 ont bénéficié d'un autre outil d'aide, une grille d'autoévaluation. Dans un second temps, une analyse comparative des productions écrites des groupes G3 et G2 sera conduite pour évaluer les effets de la révision collaborative. Parallèlement, une comparaison des résultats des groupes G2 et G1 permettra de mesurer l'impact des outils d'aide. Il est à noter que tous les textes produits pendant cette expérimentation ont été recueillis sur support papier.

III. Analyse et discussion des résultats

Dans le contexte de cette étude expérimentale, l'enjeu central du travail de révision textuelle, que ce soit en groupe ou individuellement, ne réside pas dans la quantité d'opérations de révision effectuées par les groupes expérimentaux sur leurs brouillons, mais dans la pertinence de ces opérations et dans leur contribution effective à l'amélioration des textes de spécialités produits. La figure mentionnée ci-dessous présente les différentes opérations de révision jugées pertinentes et qui ont été générées par les participants au cours de l'ensemble des jets d'écriture.

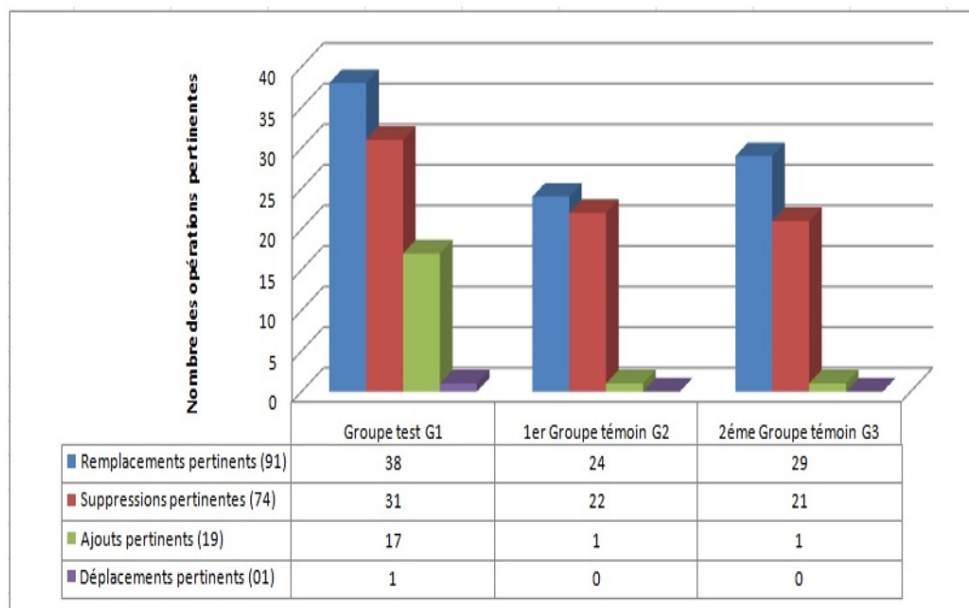


Figure N°01 : Pertinence des opérations de révision

L'analyse des données présentées dans cette figure révèle que les remplacements se trouvent en première position et occupent la grande part des opérations employées dans les brouillons des participants. Elle est suivie, dans l'ordre décroissant de fréquence, par les opérations de suppression, d'ajout et de déplacement : Remplacements (91) > Suppressions (74) > Ajouts (19) > Déplacements (01).

D'abord, nous avons dénombré 38 opérations pertinentes de remplacement réalisées par le groupe test G1, contre 24 opérations employées par le premier groupe témoin G2 et 29 opérations accomplies par le deuxième groupe témoin G3. Selon Sommers (1980), les rédacteurs novices utilisent les remplacements comme une solution immédiate de correction des problèmes textuels de surface sans oser entamer une réflexion approfondie sur la structure, sur les idées ou sur la cohésion et la cohérence du texte.

Ensuite, les opérations pertinentes de suppressions se classent en deuxième position. D'ailleurs, nous avons obtenu 31 occurrences dans les brouillons du groupe test G1 par rapport à 22 dans les brouillons du premier groupe témoin G2 et 21 au niveau des brouillons du deuxième groupe témoin G3. Dans ce sens, il est à signaler que les opérations de suppression apparaissent comme des choix cognitifs et techniques plus accessibles pour des scripteurs novices vue qu'elles ne demandent pas un coût cognitif et de ressources attentionnelles élevées par rapport aux autres opérations de la révision textuelle (Chanquoy, 2001).

Puis, en troisième position, nous avons enregistré 19 opérations pertinentes d'ajouts réparties de la manière suivante : 17 opérations effectuées par le groupe test G1, comparées à une seule opération employée par le premier groupe témoin G2 et une autre réalisée par le second groupe témoin G3. Fabre-Cols (2002) avance que la compétence scripturale des novices se développe, entre autres, à travers l'évolution des processus de réécriture et de révision notamment la capacité à intégrer des ajouts pertinents dans le brouillon. De ce fait, ces résultats obtenus témoignent d'un développement du contenu des textes produits par les sujets du groupe test G1 et d'une amélioration significative de leur qualité par rapport aux deux autres groupes témoins G2 et G3 qui ont élaboré des textes semblables aux jets précédents.

En dernière position, une seule opération pertinente de déplacement a été identifiée dans les brouillons des participants du groupe test G1, tandis que les brouillons des groupes témoins G2 et G3 ont été dépourvus de cette opération. Selon Fabre-Cols (2002, p.126), « le déplacement est une opération langagière délicate, beaucoup plus complexe que les autres, et nous voyons là le principale obstacle à son usage par des débutants ».

De plus, nous avons constaté que les sujets du groupe test G1 ont opté pour le brouillon mixte pendant que les participants des groupes témoins ont utilisé tantôt le brouillon instrumental et tantôt le brouillon linéaire. Par ailleurs, les membres du groupe test ont employé plus d'opérations pertinentes de révision textuelle et ont généré également des textes plus étoffés et plus élaborés que ceux rédigés par les sujets des groupes témoins. Dans ce cadre, Hardi (2021) affirme que l'efficacité du brouillon mixte réside dans la forme de contrôle qu'il offre au scripteur sur son processus rédactionnel. Il engage, en ce sens, une gestion articulée sur deux niveaux complémentaires : d'une part, la planification et la hiérarchisation des informations, et d'autre part, la rédaction et la mise en linéarité du texte.

Donc, nous justifions les écarts significatifs entre les résultats obtenus par le groupe test G1 et ceux réalisés par les groupes témoins G2 et G3 par l'apport de la grille d'auto-évaluation et de l'enseignement explicite des stratégies de la planification et de la révision textuelle sur l'amélioration des brouillons et des textes produits et sur le développement des capacités cognitives de révision au niveau des opérations de remplacement, de suppression, d'ajout et de déplacement.

Enfin, Bisailon (1989) et Addou (2018) ont mis en évidence la nécessité d'un enseignement explicite de la révision afin de garantir la pertinence des opérations qui y sont associées. Ainsi, Ouhaibia (2016) a souligné que l'utilisation des grilles d'autoévaluation exerce un impact positif sur les activités de réécriture et de révision collaborative des textes de spécialité à dominante explicative, tout en réduisant la charge cognitive inhérente à ces activités.

Conclusion

Les résultats de ce présent travail de recherche, portant sur les effets de la révision collaborative guidée sur la production d'un texte de spécialité à dominante explicative à l'université, indiquent que le regroupement d'étudiants pour la réalisation d'une tâche commune d'écriture, de réécriture ou de révision ne garantit pas systématiquement des performances supérieures à celles obtenues en écriture individuelle. Toutefois, en l'absence d'un cadre structuré, la révision collaborative est susceptible de perdre son efficacité. En effet, elle ne se développe pas de manière spontanée. Elle s'agit plutôt d'une pratique de classe qui nécessite deux conditions essentielles : un accompagnement permanent de l'enseignant et une préparation pédagogique rigoureuse en amont de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, l'enseignement explicite des stratégies de révision et la grille d'autoévaluation ont contribué à guider l'attention et la réflexion des participants vers des éléments pointus dans leurs textes, favorisant ainsi une révision plus efficace. Dans cette optique, il nous semble important d'intégrer l'écriture et la révision collaborative au sein du système universitaire, notamment sous la forme

d'ateliers d'écriture offrant aux étudiants un espace favorable d'entraînement, d'expression et de développement de leurs compétences rédactionnelles.

Pour conclure, nous signalons que le recours à des outils numériques facilitant l'écriture et la révision collaborative, que ce soit en présentiel ou à distance, constituerait un atout supplémentaire renforçant l'efficacité de ces ateliers.

Bibliographie

Addou, H. « La révision de l'écrit, ça s'enseigne ? ». In El-Hiwar El-Motawassiti. Vol.09. N°03. 2018. pp. 546-566.

Alcorta, M. « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». In Revue française de pédagogie. N° 137. 2001. pp. 95-103.

Barlow, M. (1993). Le travail en groupe des élèves. Paris. Armand Colin.

Boukourou, S-E. & Sebane, M. « 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. 2021. pp. 1129-1144.

Dufour, J. (1995). Approche du texte explicatif. Genève. Département de l'instruction publique.

Fabre, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée. Paris. ESF éditeur.

Hardi, N-H. « De la forme du brouillon en contexte universitaire algérien : Scripteurs novices ou expert ? » In Revue Ex Professo. Vol. 6. N° 1. 2021. pp. 7-18.

Heurley, L. « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive ». In Langages. N°164. 2006. pp. 10-25.

Hidden, M-O. & Portine, H. « Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit ». In Revue travaux de didactique du français langue étrangère. N° 76. 2020. URL : https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1292

Mas, M., Plane, S. & Turco, G. « Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire ». In Repères. N°10. 1994. pp. 67-81.

Ouhaibia, B. « La construction de la cohérence de texte narratifs et expositifs en FLE dans une situation de co-écriture ». In Synergies Algérie. N° 23. 2016. pp. 287-301.

Sommers, N. « Revision strategies of student writers and experienced adult writers ». In College Composition and Communication (C.C.C). Vol. 31. N°4. 1980. pp. 378-388.

Souame, S. « Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit. Cas d'apprenants algériens de 1ère année secondaire ». In Synergies Algérie. N° 12. 2011. pp. 143-150.

Annexes

Annexe N°1 : Grille d'évaluation des brouillons

Critères d'évaluation				OUI	NON
I- Type de brouillon (Alcorta, 2001 ; Alcorta & Ponce, 2009)					
I-1- Le brouillon est de type linéaire.					
I-2- Le brouillon est de type instrumental.					
I-2-1- Si oui, il contient :					
1- Des mots clés	2- De grandes lignes	3- Des listes et des énumérations	4- Des schémas		
I-3- Le recours à la langue arabe.					
II- Opérations de révision (Fabre, 1990, 2002 ; Kadi, 2004, 2007)					
II-1- Les remplacements (0)					Nombre d'opérations
II-1-1- Le remplacement d'un graphème.					
II-1-2- Le remplacement d'un morphème grammatical.					
II-1-3- Le remplacement d'un morphème lexical (un lexème).					
II-1-4- Le remplacement d'un syntagme.					
II-1-5- Le remplacement d'une phrase.					
II-1-6- Le remplacement d'un passage.					
II-1-7- Le remplacement d'un temps verbal.					
II-1-8- Le remplacement d'accents.					
II-1-9- Le remplacement de signes de ponctuation.					
II-1-1- La nature des remplacements					
II-1-10- Les remplacements pertinents.					
II-1-11- Les remplacements non pertinents.					
II-2- Les ajouts (0)					Nombre d'opérations
II-2-1- L'ajout d'un morphème grammatical.					
II-2-2- L'ajout d'un morphème lexical (un lexème).					
II-2-3- L'ajout d'un syntagme.					
II-2-4- L'ajout d'une phrase.					
II-2-5- L'ajout d'un passage.					
II-2-1- La nature des ajouts					
II-2-6- Les ajouts pertinents.					
II-2-7- Les ajouts non pertinents.					

Critères d'évaluation (la suite)	OUI	NON	
II-3- Les suppressions (0)			Nombre d'opérations
II-3-1- La suppression d'un graphème.			
II-3-2- La suppression d'un morphème grammatical.			
II-3-3- La suppression d'un morphème lexical (un lexème).			
II-3-4- La suppression d'un syntagme.			
II-3-5- La suppression d'une phrase.			
II-3-6- La suppression d'un passage.			
II-3-7- La suppression d'accents.			
II-3-8- La suppression de signes de ponctuation.			
II-3-1- La nature des suppressions			
II-3-9- Les suppressions pertinentes.			
II-3-10- Les suppressions non pertinentes.			
II-4- Les déplacements (0)			Nombre d'opérations
II-4-1- Le déplacement d'un morphème grammatical.			
II-4-2- Le déplacement d'un morphème lexical (un lexème).			
II-4-3- Le déplacement d'un syntagme.			
II-4-4- Le déplacement d'une phrase.			
II-4-5- Le déplacement d'un passage.			
II-4-1- La nature des déplacements			
II-4-6- Les déplacements pertinents.			
II-4-7- Les déplacements non pertinents.			