

## Les effets de la planification collaborative sur la production d'un texte de spécialité à l'université

آثار التخطيط التعاوني على إنتاج نص التخصص بالجامعة

**BOUKOUROU Salah Eddine<sup>1</sup>**      **SEBANE Mounia Aïcha**  
Faculté des lettres et des langues, Université Mustapha Stambouli  
boukourou.salah@univ-mascara.dz      msebane@univ-mascara.dz  
Laboratoire (IPLFS) - Algérie

Received in: 25/04/2020      Accepted in: 16/05/2021

### Résumé:

L'objectif de cet article est d'étudier et d'explicitier les relations entre la planification collaborative, les outils d'aide et les types de brouillons utilisés afin de produire un texte de spécialité dans un contexte universitaire.

Les résultats de cette recherche montrent d'une part comment la co-planification, non accompagnée des outils d'aide nécessaires, se répercute négativement sur la qualité des brouillons et des textes produits. D'autre part, ils présentent comment le type de brouillon utilisé contribue à améliorer la production d'un texte de spécialité.

**Mots clés :** Brouillon collaboratif ; Coût cognitif ; Outils d'aide ; Texte de spécialité ; Types de brouillons

### الملخص:

الهدف من هذا المقال هو دراسة وشرح العلاقات التي تربط بين التخطيط المشترك، أدوات المساعدة ونوع المسودات المستعملة من أجل إنتاج نص التخصص في إطار سياق جامعي.

تظهر نتائج هذا البحث من ناحية كيف أن التخطيط المشترك، بدون أدوات المساعدة اللازمة، له تأثير سلبي على جودة المسودات والنصوص المنتجة. ومن ناحية أخرى، فإنها توضح كيف يساهم نوع المسودة المستخدمة في تحسين إنتاج نص التخصص.

**الكلمات المفتاحية:** المسودة المشتركة؛ التكلفة الإدراكية؛ وسائل المساعدة؛ نص التخصص؛ أنواع المسودات.

### Introduction

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique qui a pour objet l'étude des effets de l'écriture collaborative sur la production d'un texte de spécialité en contexte universitaire algérien.

L'intérêt que nous portons à la production écrite émane, d'une part, de la place qu'elle occupe à l'université notamment dans les branches scientifiques et techniques, dont les sciences économiques ne font pas l'exception (Sebane, 2011). D'autre part, les étudiants algériens rencontrent plus de difficultés à l'écrit par rapport à l'oral (Ammouden & Cortier, 2016).

<sup>1</sup>- Auteur correspondant.

Dans le département des sciences économiques à l'université de Mascara, les étudiants de master « comptabilité et contrôle de gestion » qui ont suivi les trois années de licence principalement en langue arabe sont amenés dès leur première année à utiliser la langue française comme outil d'acquisition et de construction des connaissances du domaine. Ce changement provoque des difficultés chez ces étudiants lors de la production des textes de spécialité.

De plus, la production des textes est une activité cognitive complexe. Elle nécessite la combinaison entre des connaissances référentielles<sup>1</sup>, des connaissances langagières et la gestion de divers processus mentaux (Alamargot & Chanquoy, 2002).

En effet, cette activité exige systématiquement l'interaction constante entre ces processus mentaux de planification, de mise en texte, de révision et de contrôle (Hayes & Flower, 1980). Cependant, la planification seule occupe environ les deux tiers (2/3) du coût cognitif de la production d'un texte écrit par des rédacteurs moins habiles (Kellog, 1994).

Sachant que ce coût 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<sup>2</sup> au niveau de la mémoire à long terme<sup>3</sup> (désormais MLT) et de la mémoire de travail<sup>4</sup> (désormais MDT) (Chanquoy & Alamargot, 2002). Donc, pour gérer ce coût cognitif, la gestion du processus de la planification s'avère nécessaire pour aider les rédacteurs novices dans la production des textes.

Pour ces rédacteurs novices, l'activité rédactionnelle est laborieuse en l'absence des outils d'aide (Piolat & Roussey, 1995). Selon Sebane (2008), pour améliorer la qualité des textes de spécialité produits par des étudiants du département des sciences économiques à l'université de Mascara, le recours à des outils et à des systèmes d'aides sont indispensables. 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: 88).

Ces outils se présentent, en effet, comme des mémoires externes et comme des supports qui interagissent avec les connaissances antérieures des rédacteurs afin de construire et gérer de nouvelles connaissances (Legros, Maitre de pembroke et Talbi, 2002). En prenant en considération d'un côté que «l'interaction avec l'environnement, en l'occurrence les échanges avec d'autres apprenants, facilite l'acquisition des connaissances» (Bonnassies, 2006 : 44), et d'un autre côté l'apport des outils d'aide précédemment cités, nous avons opté pour le brouillon collaboratif guidé comme un outil d'aide à la co-planification et à la mise en texte collaborative des textes de spécialité.

Le brouillon collaboratif guidé est un dispositif didactique qui assure le contrôle collectif de la planification textuelle, car il associe à la fois les interactions verbales des participants et leurs traces écrites afin de produire un texte commun. L'étude menée dans le présent article se limite juste à l'exploitation de ces traces.

---

---

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

En outre, le brouillon collaboratif guidé ne se limite pas à la production collaborative de la première version du texte. Il met les étudiants dans une situation d'écriture planifiée. Autrement dit, les étudiants collaborent pour rechercher, activer et générer des idées, puis à les organiser sous forme d'un texte en fonction des exigences de la situation de communication et du genre du texte à produire (Hélène, 2012).

À partir de ces considérations théoriques découlera la problématique suivante :

- Dans quelle mesure la planification collaborative pourrait-elle aider les étudiants de première année master « comptabilité et contrôle de gestion » à surmonter leurs difficultés liées à la production d'un texte de spécialité ?

Afin de répondre à cette problématique nous poserons les hypothèses suivantes :

H1 : La co-planification guidée par des outils d'aide permettrait aux sujets du groupe test G1 de générer plus d'idées que les deux autres groupes témoins G2 et G3.

H2 : L'emploi du brouillon collaboratif guidé aurait un impact positif sur la qualité des textes finaux.

### 1- Brouillon collaboratif guidé

Plusieurs chercheurs ont démontré l'efficacité du travail collaboratif dans la réalisation d'une tâche commune. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 42),

« L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances».

Ainsi, le travail collaboratif permet également aux membres de groupe, chacun à sa manière, de s'épanouir et de créer une valeur ajoutée à la tâche commune.

De ce fait, nous avons choisi le brouillon collaboratif guidé comme outil d'aide à la production des textes de spécialité. Ce brouillon a été guidé par des instructions présentées aux sujets du groupe test G1 sous forme d'un cours sur le fonctionnement du brouillon collaboratif. Ce dernier comprend les deux types de brouillons détaillés par Alcorta (2001) : instrumental et linéaire.

Dans le brouillon instrumental, les membres de groupe utilisent, d'une part, la technique de "Brainstorming"<sup>5</sup> pour que chacun écrive et illustre librement et brièvement ses idées liées au 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 des plans de rédaction au lieu de négocier les fautes orthographiques et la construction des 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 les informations qui ont été 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 après un texte final.

Ainsi, lors d'utilisation du brouillon collaboratif guidé, il s'avère nécessaire de basculer entre les deux types de brouillons cités ci-dessus afin de mener à bien la production des textes de spécialité. 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 les questions-réponses et les relectures/ modifications qui se déroulent entre les membres de groupe. Le schéma suivant (élaboré par nos soins pour les besoins de la recherche) explique la structure et le fonctionnement du brouillon collaboratif guidé:

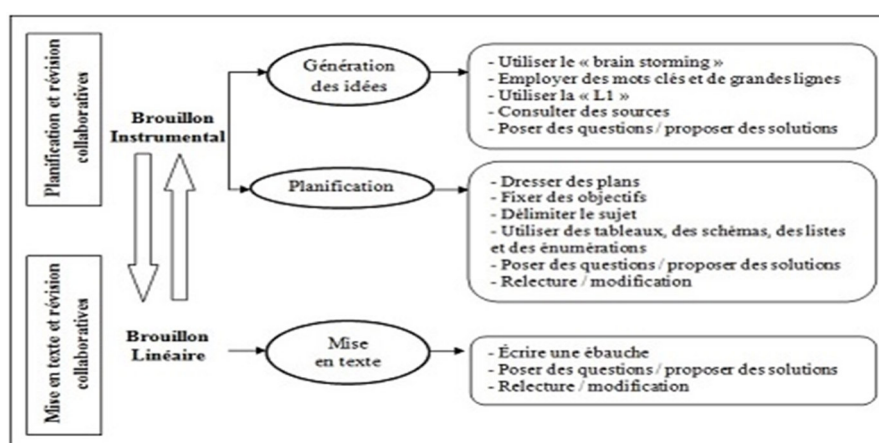


Fig.1. Le fonctionnement du brouillon collaboratif guidé.

## 2. Méthode

**2.1. Participants :** 24 étudiants âgés entre 22 et 53 ans, répartis en trois groupes expérimentaux (G1, G2 et G3), représentent notre échantillon expérimental. Ils sont inscrits en première année master « comptabilité et contrôle de gestion » pour l'année 2018/2019 au département des sciences économiques à l'université Mustapha Stambouli de Mascara.

Le premier groupe (G1) (N=8), groupe expérimental, est réparti en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Il utilise le brouillon collaboratif guidé par un cours sur les techniques d'utilisation de ce genre de brouillon.

---

---

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

Le deuxième groupe (G2) (N=8), premier groupe témoin, est subdivisé également en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Ce groupe utilise le brouillon collaboratif non guidé.

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.

**2.2. Outils de recueil de données et d'analyse :** Nous avons opté, dans notre expérimentation, pour les outils suivants :

**2.2.1. Grilles d'observation :** Nous avons élaboré deux grilles d'observation inspirées des travaux de Kadi-Ksouri, Khebbab, Boudechiche et Hini-Belkhalfi (2015). Une grille pour le travail individuel et une autre pour le travail collaboratif. L'objectif étant d'avoir une idée sur les attitudes et les réactions des participants envers le processus d'écriture et le fonctionnement des groupes en temps réel (Annexes N°I et II). Nous exposons infra les résultats d'un seul item de chaque grille.

**2.2.2 Grille d'évaluation des brouillons :** L'objectif de cette grille est d'analyser les brouillons des participants à travers des items qui sont répartis en deux axes : le type de brouillon employé et les opérations de la révision textuelle. Nous n'exploiterons dans cet article qu'un seul item qui concerne le type de brouillon (Annexe N° III).

**2.2.3 Grille d'évaluation des textes finaux :** Nous avons élaboré cette grille afin d'analyser les textes finaux des sujets. Et pour étudier également les effets d'utilisation des brouillons sur ces textes.

**2.3. Procédure expérimentale :** Dans un premier temps, les étudiants des trois groupes ont été tous soumis à un même pré-test concrétisé dans un questionnaire et une production écrite individuelle (1<sup>er</sup> jet). Le temps imparti à la première tâche est une heure (01h) et pour la deuxième, une séance de deux heures (02h). L'objectif étant d'analyser leurs représentations vis-à-vis le processus d'écriture et la façon d'employer les brouillons lors de la production des textes de spécialité.

Dans un deuxième temps, nous avons scindé l'effectif des participants en trois groupes (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 jet. Cette répartition a été basée sur les résultats du premier jet à partir des critères suivants : la pertinence des idées, la progression des informations et l'emploi des termes de spécialité.

En ce qui concerne le groupe test, G1:

D'abord, nous avons présenté aux étudiants de ce groupe un cours de deux (02) heures sur les mécanismes de fonctionnement du brouillon collaboratif qui combine entre le type linéaire et le type instrumental. Ce cours a été imprimé et exploité après par les sujets comme un outil d'aide durant les autres séances (un cours support).

Puis, dans la même séance, nous avons partagé les rôles entre les participants en nous référant aux résultats du premier jet et aux travaux de Barlow (1993) adaptés selon le besoin de notre recherche : une personne-ressource (leader), deux participants et un secrétaire.

Ensuite, deux jours plus tard, et dans une séance d'une heure (01h), les sujets réalisent un brouillon collaboratif.

Enfin, dans le jour suivant, se déroule la troisième séance, d'une heure (01h) aussi. Elle est consacrée à la mise en texte finale du deuxième jet à partir des brouillons produits pendant la séance de la planification collaborative.

Quant aux groupes G2 et G3, les étudiants planifient et produisent leurs textes finaux également en deux séances d'une heure chacune (01h), mais sans bénéficier du cours support.

Pendant l'expérimentation et pour tous les groupes, l'enseignant de spécialité intervient dans la salle de classe pour répondre aux soucis des étudiants dans tout ce qui concerne leur spécialité. Et, nous intervenons également sur le plan linguistique suite à la demande des participants.

Après, nous comparerons les résultats issus des produits écrits des G3 et G2 pour mesurer les effets de la collaboration et du brouillon collaboratif et nous confronterons également les résultats obtenus par les groupes G2 et G1 pour évaluer les effets du brouillon collaboratif guidé, sachant que toutes les productions écrites des participants ont été réalisées sur papier.

**2.4. Consigne d'écriture :** Dans les deux jets, les participants sont censés répondre à la même consigne d'écriture qui a été lue et expliquée (parfois même en langue arabe) par nous-mêmes dans toutes les séances et à chaque groupe. Cette consigne est la suivante : « 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 : rédigerez 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 sous forme des points qui serviront d'un plan à élargir et à enrichir après 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.

---

---

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

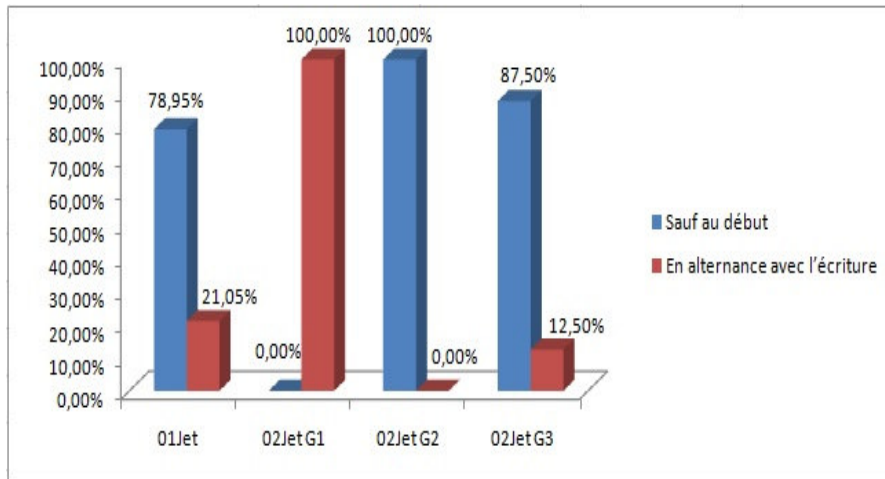
- Respectez la ponctuation et les majuscules.

➤ Dans la conclusion, vous :

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

### 3. Analyse des résultats

**3.1. Grilles d'observation :** La figure ci-dessous montre les moments d'intervention et d'utilisation des brouillons lors du processus de la rédaction.

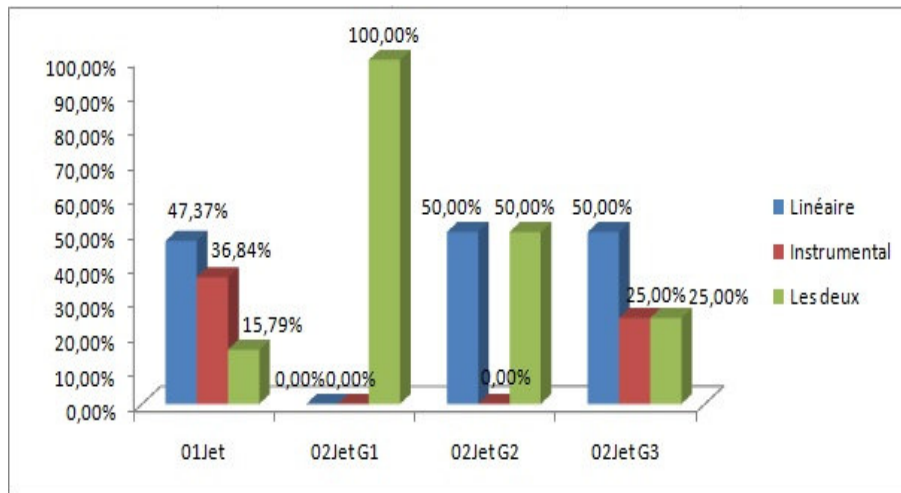


**Fig.2.** Les moments d'intervention du brouillon.

Dans le premier jet, 78,95% des participants utilisent le brouillon sauf au début de la rédaction selon le plan : brouillon → texte final. Tandis que quatre participants (21,05%) utilisent leurs brouillons d'une manière spirale durant la planification à travers le plan : brouillon ↔ texte finale. C'est-à-dire ils font des allers-retours entre la planification et la mise en texte pendant la production des textes finaux.

Quant au deuxième jet, tous les participants de groupe test alternent entre l'emploi du brouillon et le texte final. Cependant, les groupes témoins G2 et G3 utilisent principalement le brouillon qu'au début de la rédaction.

**3.2. Grille d'évaluation des brouillons :** En nous basant sur les résultats de la figure ci-dessous, nous constatons que chaque sujet utilise le type de brouillon qui lui semble utile pendant la production des textes de spécialité.

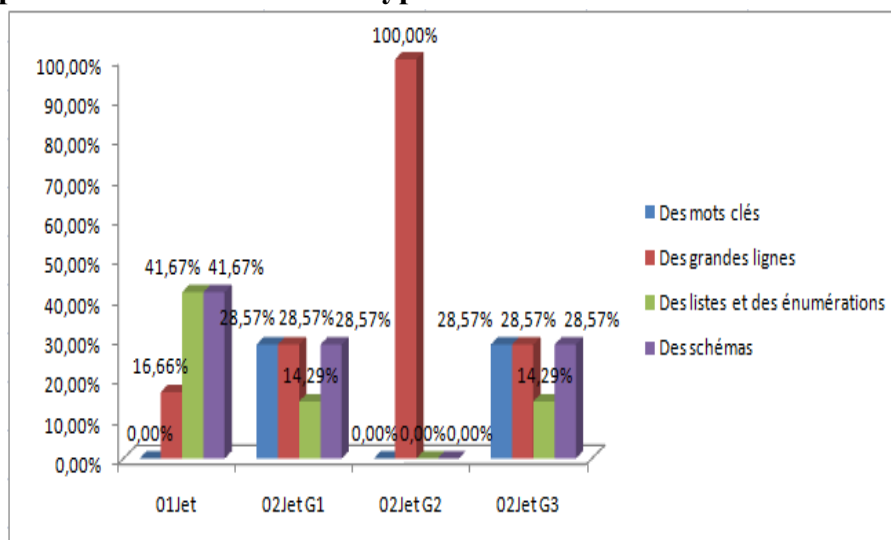


**Fig.3.** Le type du brouillon utilisé.

Lors du premier jet, chaque étudiant utilise le brouillon d'une manière différente. 47,37 % préfèrent le brouillon de type linéaire, 36,84 % favorisent le brouillon instrumental, tandis que juste trois participants optent pour le brouillon qui rassemble les deux types, soit 15,79 %.

Dans le deuxième jet, nous constatons que tous les étudiants du groupe test favorisent le brouillon qui combine les deux types. Cependant, la moitié des étudiants de G2 et de G3 préfèrent le brouillon linéaire.

### 3.2.1. L'exploitation du brouillon de type instrumental



**Fig.4.** L'exploitation du brouillon de type instrumental.



---

---

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

Compte tenu des résultats obtenus, nous constatons qu'il existe un écart entre les brouillons de type instrumental des étudiants dans les deux jets. Pour le premier jet, les participants optent principalement pour des schémas et des listes dans la réalisation de leurs brouillons, soit 41,67% pour chaque élément.

Or, dans le deuxième jet, nous enregistrons les mêmes pourcentages concernant les brouillons du G1 et du G3. Les étudiants emploient des mots clés, des listes et des schémas d'une manière équitable, soit 28,57% pour chaque élément. Tandis que les brouillons du G2 ne contiennent que de grandes lignes.

### 4. Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent que les sujets du G1 ont utilisé leurs brouillons mieux que ceux du G2. Le brouillon collaboratif guidé par le cours support a influencé les stratégies de planification employées par les participants du G1 lors de la production des textes finaux. Car regrouper des participants autour d'une tâche ne signifie pas forcément collaborer et réaliser efficacement cette tâche (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Autrement dit, la réunion des personnes et l'addition des compétences individuelles seules forment un regroupement plutôt qu'un groupe.

À cet effet, nous signalons que les sujets du G1 ont exploité tout l'espace de leurs brouillons. Ils ont généré plus d'idées et d'informations par rapport aux sujets du G2 et du G3. Selon Hayes et Flower (1980), l'activation des connaissances est un élément nécessaire dans le processus de planification. Donc, la première hypothèse est validée.

En ce qui concerne les effets du type de brouillon utilisé sur les textes produits, il est important de souligner que le recours de la majorité des participants (47,37 %) aux brouillons linéaires au début de la production individuelle du premier jet nous montre que ces sujets ont planifié, ont récupéré les informations nécessaires de la MLT et ont produit en même temps la première version de leurs textes. Ainsi, lors de la production du deuxième jet, nous constatons que 50% des sujets du G2 et du G3 ont utilisé également le brouillon linéaire pour produire des textes sous forme d'un argumentaire ou d'un résumé.

De ce fait, nous pouvons dire que les sujets qui ont opté pour ce type de brouillons, ont employé la stratégie des connaissances racontées. Selon Bereiter et Scardamalia (1987), cette stratégie s'explique par le fait de s'engager 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 de rédaction.

Or, 36,84 % des participants ont utilisé les brouillons instrumentaux pour tracer principalement des schémas, des listes et des énumérations pendant l'élaboration du premier jet. Ces mêmes brouillons ont été utilisés par 25% des participants du G3 lors de la réalisation du deuxième jet. Les textes issus de ce type de brouillons, malgré leur organisation au niveau sémantique, sont faibles au niveau de la réalisation linguistique et comportent peu d'informations, voire des copies identiques des brouillons. Car, ces

participants ont utilisé les brouillons instrumentaux comme un réservoir à idées qui s'exploitent partiellement dans la production du texte final (voir Piolat et Barbier, 2007).

D'ailleurs, cela revient aussi à la nature du brouillon instrumental qui ne comprend pas une intention de communication avec un lecteur potentiel. Or, il pousse le rédacteur à faire une communication avec soi-même (Alcorta, 2001). Cela veut dire, le rédacteur n'est pas obligé à écrire un texte destiné à 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 plus, lors de la production du premier jet, les textes issus de la combinaison des deux types de brouillons (15,79%) sont bien structurés tant au niveau sémantique que linguistique. Cependant, ils ont enregistré un manque de développement et d'explication selon la consigne demandée.

Dans l'élaboration du deuxième jet, tous les sujets du G1 ont opté pour les brouillons mixtes. Ils les ont exploités d'une manière efficace dont l'objectif est, d'un côté, activer et récupérer plus d'informations de la MLT et les organiser selon un plan via le brouillon instrumental. D'un autre côté, développer ce plan et le corriger afin d'écrire et de réécrire la première version du texte à travers le brouillon linéaire.

Donc, l'emploi du brouillon collaboratif guidé qui favorise le chevauchement entre le brouillon instrumental et le brouillon linéaire a permis aux participants du G1 de se libérer de la charge mentale provoquée du contact direct avec le texte (Kellogg, 1994). Comme il leur a permis également de produire des textes de spécialité de qualité par rapport aux textes rédigés par les sujets du G2 et du G3. À cet effet, la deuxième hypothèse est validée.

### **Conclusion**

Les résultats obtenus mettent en exergue l'efficacité de la co-planification guidée dans la co-production d'un texte de spécialité. Nous enregistrons ainsi qu'un travail de collaboration mal organisé et non accompagné des outils d'aide est parfois moins performant qu'un travail individuel. Car, l'organisation et la cohésion de groupe influencent la qualité des produits écrits (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Ajoutons que la sensibilisation des étudiants de master aux enjeux des brouillons est indispensable comme une première étape vers le développement du savoir écrire. Parce que :

« introduire le brouillon et la réécriture dans la production de l'écrit nécessite [...] une phase de négociation avec les apprenants pour qu'ils comprennent l'utilité de l'usage du brouillon comme outil qui permet d'avoir un produit fini de qualité, du fait de la réécriture. » (Dembri, 2008 : 212)

En outre, pour que la tâche de planification soit efficace, il est important de combiner entre le brouillon de type linéaire et le brouillon instrumental en passant progressivement par les trois stratégies de planification développées par Marin et Legros (2008) à savoir la planification conceptuelle, la planification par analogie et la planification par modélisation. La première visant à organiser les concepts et les informations récupérés de la MLT pour produire

---

---

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

le texte de spécialité. Quant à la planification par analogie, elle permet de récupérer les schémas textuels ou des schémas de tâche. En ce qui concerne la dernière stratégie, elle vise à la conception d'un modèle macrostructural de l'activité.

De plus, l'intégration de la co-planification guidée, sous forme d'ateliers d'écriture, au système universitaire algérien s'avère nécessaire dès la première année de licence afin de surmonter les difficultés liées à la production écrite qui s'étalent jusqu'au master.

Pour conclure, le recours à des outils informatisés qui supportent l'écriture collaborative et la collaboration entre les enseignants de langue et les enseignants de spécialité seront dans le centre de nos préoccupations. Nous publierons le reste des résultats de cette recherche dans des travaux ultérieurs.

### Références bibliographiques :

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de texte. In M. Fayol (Ed.). *La production du langage*. Encyclopédie des sciences cognitives. Vol. 10. 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.
- Ammouden, M. & Cortier, C. (2016). "Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit". In *Les cahiers de l'Acedle*. N° 13-1. pp. 1-18.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonnassies, I. (2006). "L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2". In *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. 25. N° 03. pp. 42-59.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). "Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux". In *L'année psychologique*. Vol. 102. N° 02. pp. 363-398.
- Dembri, N. (2008). *L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire*. Mémoire de magister en didactique. Université des Frères Mentouri. Constantine. En ligne : <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DEM1053.pdf> > (consulté le 16 mai 2019).
- 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.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. pp. 3-30. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Hélène, P. (2012). "La planification d'un texte : pourquoi, comment ? ". In *Correspondance*. Vol. 18. N° 01. En ligne :

- <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/la-planification-dun-texte-pourquoi-comment/>> (consulté le 5 juin 2019).
- Kadi-Ksouri, 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.
- Kellogg, R.T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- 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. (1995). "Le traitement de texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter". In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. N°11. pp. 87-102.
- Piolat, A. & Barbier, M-L. (2007). "De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons". In *Revue langue française*. N° 155. pp. 84-100. Paris : Armand colin.
- Sebane, M. (2011). "FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? ". In *Synergie Algérie*. N° 08 . pp. 375-380.
- Sebane, M. (2008). *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.

## Les effets de la planification collaborative sur la production...

**Annexes :**

**Annexe I :**

### *Grille d'observation de la planification individuelle*

Date:

Jet N°:

N°	Code étudiant	Indicateurs de stratégies cognitives			Indicateur de stratégies métacognitives					
		Recours à l'enseignant		Relecture de la consigne	Utilisation du brouillon		Le respect de temps de la rédaction			
		Questions sur la consigne	Questions sur les connaissances de la spécialité		OUI	Sauf au début	En alternance avec l'écriture	Terminer avant le temps	Terminer à temps	Demander des minutes supplémentaires
01										

**Annexe II :**

### *Grille d'observation de la planification collaborative*

Date:

Jet N°:

Groupe N°	Indicateurs de stratégies cognitives			Indicateur de stratégies métacognitives	Indicateurs de la collaboration entre pairs							Indicateurs de cohésion du groupe					
	Recours à l'enseignant		Recours aux supports		Utilisation du brouillon	L'interaction entre les participants	La langue d'interaction			Répartition de rôles et du travail (la coordination)	Partager des nouvelles informations	Poser des questions	Donner des explications	Fournir des exemples	Faire des commentaires	Poser des questions	S'exprimer avec honneur au bon moment
	Question consigne	Question spécialité					Arabe dialectal	Français	Les deux								

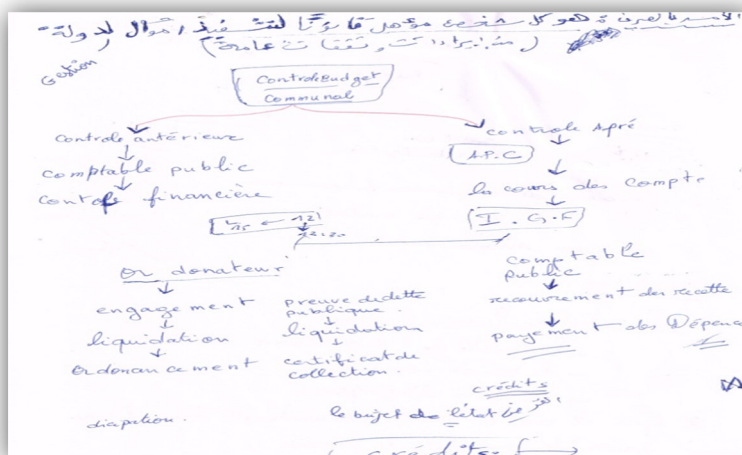
Annexe III :

La grille d'évaluation du brouillon N°....

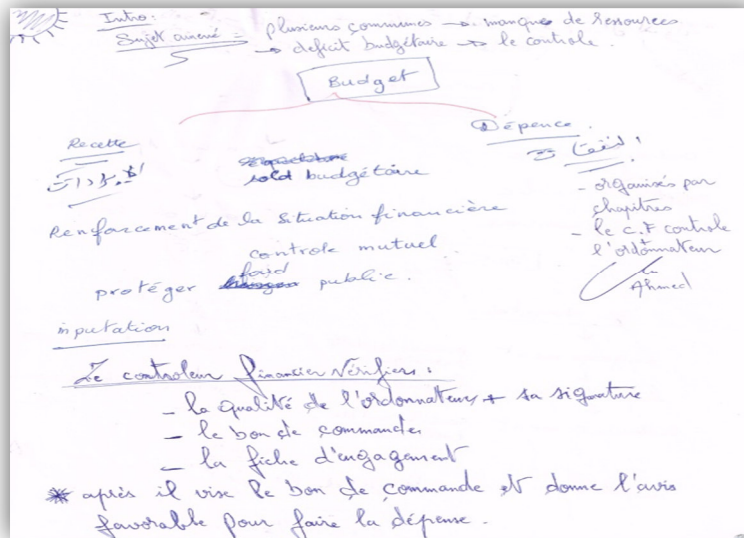
Les critères d'évaluation		OUI	NON
<b>I- Le type de brouillon (Alcorta, 2001 ; Alcorta &amp; Ponce, 2009)</b>			
I-1- Le brouillon est de type linéaire.			
I-2- Le brouillon est de type instrumental.			
I-2-1- Si oui, il contient :			
1- Des mots clés	2- De grandes lignes	3- Des listes et des énumérations	4- Des schémas

Annexe IV :

- Brouillons de type instrumental du groupe test G1 :



## Les effets de la planification collaborative sur la production...



### - Brouillon linéaire du groupe test G1 :

En 1926 l'Algérie crée plusieurs communes et ça crée un problème dans la gestion du budget des communes qui n'ont pas de ressources

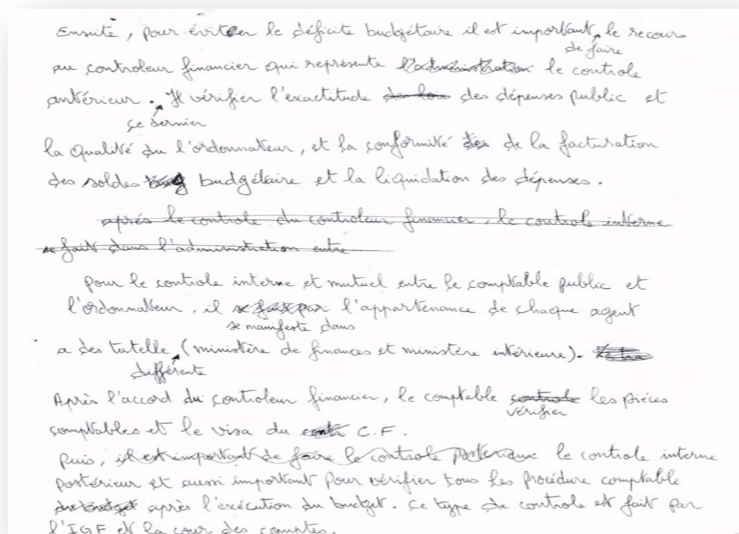
suivant la demande populaire et la création des nouvelles communes pour ~~améliorer~~ <sup>améliorer</sup> le système à l'état et ~~selon~~ suivant la rareté de ressources financière et le déficit budgétaire des communes ~~à l'époque~~

l'état pensait de la nécessité de création des corps de contrôle pour ~~protéger~~ <sup>protéger</sup> le fond public.

Question: le contrôle budgétaire? procédures du contrôle? les agents du contrôle?

Le sujet divisé: définir le budget + contrôle  
les ~~procédures~~ <sup>procédures</sup> du contrôle ~~budget~~  
mécanismes

pour commencer, nous pouvons dire que le budget ~~est une~~ <sup>est</sup> fait de la commune c'est une feuille approximative des recettes et des ~~dépense~~ <sup>dépense</sup> sans l'année. Le déficit budgétaire c'est la situation la quelle les recettes sont inférieure à ces dépenses



## Références :

---

- <sup>1</sup>- Des connaissances à propos du thème abordé, les discours employés dans le texte (argumentatif, explicatif...) et les spécificités de chaque domaine.
- <sup>2</sup>- Ensemble de connaissances emboîtées, structurées et reliées entre eux sous forme de schémas stockés en mémoire.
- <sup>3</sup>- C'est la mémoire qui permet de retenir diverses informations d'une manière illimitée et à long terme.
- <sup>4</sup> C'est la mémoire à court terme qui maintient et manipule temporairement les différentes informations.
- <sup>5</sup>- 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).