

## Au-delà des brouillons: Exploiter la puissance de la réécriture pour maîtriser l'argumentation écrite

Imane EL KARFA\* 

### Abstract

L'argumentation écrite est une compétence essentielle pour la réussite scolaire et professionnelle. La présente étude, inscrite dans une perspective socio-constructiviste, vise à améliorer les compétences scripturales des élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire en français langue étrangère (FLE) dans le contexte marocain citadin. Ainsi, dans quelle mesure pouvons-nous concevoir une démarche didactique complexe qui tient compte à la fois des besoins des lycéens et des objectifs de l'enseignement apprentissage ?

Partant d'un diagnostic des difficultés linguistiques des élèves, une démarche didactique de la réécriture accompagnée a été adoptée et développée dans une séquence didactique centrée sur le type argumentatif. L'analyse qualitative des données montre que les élèves du groupe d'intervention ont nettement progressé par rapport au groupe contrôle. Les écrits de ces derniers font apparaître un net progrès dans l'écriture d'un texte et ses procédures. Une analyse quantitative et statistique, réalisée à l'aide du logiciel SPSS, vient par la suite confirmer les résultats de l'analyse qualitative. Les résultats soulignent l'importance de l'enseignement des procédures rédactionnelles et de la distanciation par rapport à l'écrit. Ces éléments, et d'autres, nous ont offert des pistes didactiques intéressantes qui peuvent constituer des hypothèses de recherche pour des études ultérieures.

**Mots-clés:** didactique de l'écrit, compétence scripturale, apprentissage du FLE, réécriture accompagnée, séquence didactique

Received: 23 July 2024  
Received in revised form: 25 September 2024  
Accepted: 5 October 2024

\* Corresponding Author: Université Sidi Mohammed Ben Abdellah;  
Email: [imane.elkarfa@usmba.ac.ma](mailto:imane.elkarfa@usmba.ac.ma), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-2286>

## 1. Introduction

L'écriture argumentative, essentielle pour communiquer des idées et des expériences, est souvent considérée comme la plus difficile des formes d'expression écrite. Au Maroc, le faible niveau des élèves en français, particulièrement en production écrite, est préoccupant (INE, 2016). En classe de FLE, la compétence scripturale est souvent perçue comme le résultat d'apprentissages individuels séparés que l'élève doit intégrer individuellement. Cependant, les recherches en génétique textuelle (Garcia-Debanc, 2018) ont revisité cette perception pour renverser le regard sur le texte de l'élève et le considérer comme le point de départ des apprentissages. Cela nécessite une évaluation dynamique et réflexive qui s'inscrit dans le temps en tant que processus, et qui vise l'amélioration de l'écrit et le progrès personnel de chaque élève (Allal, 1993). La problématique de notre intervention consiste ainsi à concevoir une démarche didactique complexe qui tient compte des besoins linguistiques et scripturaux des élèves marocains de deuxième année de l'enseignement secondaire (appelés aussi « élèves de première année de baccalauréat »), ainsi que des objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE, afin de revoir, et au besoin, modifier leurs processus d'écriture.

La nouveauté de cette recherche exploratoire réside dans la mise en pratique, en situation réelle, des savoirs déclaratifs sur l'écrit, afin de favoriser un enseignement intégral des procédures rédactionnelles, telles que la structuration de l'argumentation, la formulation d'arguments pertinents et le maintien de l'orientation argumentative. À cet égard, nous avons mis en place et testé, auprès d'un groupe d'intervention, un dispositif didactique qui intègre divers éléments (le facteur temps, une évaluation formative et un accompagnement adapté d'un enseignant-médiateur) dans un tout cohérent, ce qui nous a permis de dégager d'importantes hypothèses de recherche.

L'étude est organisée en plusieurs parties. La revue de la littérature examine les difficultés soulevées précédemment dans l'acquisition des compétences scripturales des apprenants. Le cadre conceptuel présente les théories qui éclairent ces difficultés et orientent la démarche didactique. La méthodologie détaille les choix faits pour atteindre les objectifs de la recherche et inclut les outils de collecte de données et les procédures d'analyse. Les résultats interprètent les données recueillies, tandis que la

discussion relie ces résultats à la littérature et au cadre conceptuel et identifie les limites et suggère des pistes de recherche futures. Enfin, la conclusion synthétise les enseignements et propose des recommandations pour améliorer l'enseignement de l'écriture argumentative en FLE.

## **2. Revue de littérature de recherche**

Tout d'abord, il est important de noter que le sujet de cette recherche est nouveau dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE au Maroc. Bien que la réécriture en tant que démarche didactique ait récemment été conceptualisée par certains chercheurs à l'échelle mondiale, c'est principalement dans le cadre de l'apprentissage des langues premières. Cette partie permet de présenter les ressources qui ont favorisé la réflexion sur ce sujet de recherche.

Patout et Damar (2021) ont proposé un dispositif pédagogique-didactique basé sur les erreurs des étudiants et les recherches antérieures pour développer les capacités métalinguistiques et améliorer l'écrit, structuré en deux séquences : mise en évidence des concepts principaux, puis planification, rédaction et révision du texte. Toutefois, cette méthode peut fragmenter le travail, contrairement à l'approche globalisante de réécriture accompagnée que nous avons adoptée pour remédier à cela. S. Colognesi et C. Deschepper (2018), dans leur article « La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes », ont démontré l'efficacité de la « relecture collaborative » dans l'amélioration des écrits, où les élèves commentent les productions de leurs pairs, bien que cela nécessite une adaptation au travail de groupe et une formation au rôle de commentateur.

M. Prince (2011) a utilisé la réécriture accompagnée pour améliorer les compétences scripturales des futurs enseignants dans différents genres textuels et a souligné son importance ainsi que le rôle crucial d'un accompagnement pédagogique adapté pour favoriser les processus scripturaux. D'autres recherches (Bessonnat, 2000 ; Boch, 2000 ; Garcia-Debanco et Trouillet, 2000 ; Masseron, 2000) soulignent le lien intrinsèque entre la réécriture et l'écriture et mettent en évidence les bénéfices de cette approche pour l'apprentissage.

### 3. Cadre théorique

#### 3.1. *Le texte argumentatif et son apprentissage*

L'écriture argumentative est une compétence complexe à maîtriser (Gaussel, 2016 ; El Ghazi, 2016). Elle exige un enchaînement cohérent des idées, une utilisation efficace des connecteurs logiques et une structure claire qui articule la thèse et l'antithèse (Adam, 2005 ; Brassart, 1988 ; Plantin, 1996). Les élèves, surtout en langues étrangères, éprouvent des difficultés à inclure ces éléments essentiels, notamment la conclusion (Siekman et al., 2022). Bien que l'enseignement des structures et des techniques argumentatives soit important, il ne suffit pas (Olinghouse et al., 2015). Les élèves ont également besoin d'une pratique régulière et d'une mise en application constante des principes appris (Gombert, 1991). L'approche de la « stratégie du modèle » de J-C. Beacco (2007) semble prometteuse. Il s'agit d'exposer les élèves à des textes représentatifs du genre dont ils doivent s'inspirer pour produire leurs propres écrits. Cependant, ces élèves doivent être soutenus pour identifier les forces et les faiblesses de leurs écrits. Une approche orientée vers le processus et assistée par l'enseignant, qui encourage la planification et la révision et qui permet le retour d'information, peut ainsi favoriser l'écriture (Leroy et Mourey, 2002).

#### 3.2. *L'évaluation, un stimulus de l'apprentissage*

L'évaluation est essentielle pour tout apprentissage ; elle sert soit à mesurer (évaluation sommative), soit à améliorer (évaluation formative) les compétences des étudiants (Bonniol et Genthon, 1989). L'évaluation formative, en particulier, est significative car elle accompagne le processus d'enseignement-apprentissage avec un feedback continu et des discussions constructives. Cela permet aux élèves de progresser et d'apprendre de leurs erreurs (Scriven, 1967, cité dans De Ketele, 1993).

Pour une implication plus active et authentique des apprenants, les enseignants doivent intégrer l'évaluation en tant qu'objectif explicite de l'apprentissage (Goertzen et al., 2023). Cela implique de responsabiliser les élèves et de les outiller pour améliorer leurs actions (ce qu'il faut faire et comment le faire) (Ruellan, 1999).

Dans ce cadre, des outils comme la grille d'écriture-réécriture s'avèrent particulièrement utiles (Bernié et al., 2005). En servant de « conscientiseurs » plutôt que d'objets normatifs (Ruellan, 1999), ces grilles encouragent le questionnement et la création de référentiels de critères par les élèves eux-mêmes, ce qui favorise par la suite leur autonomie évaluative et rédactionnelle.

### ***3.3. La réécriture pour écrire efficacement***

L'apprentissage de l'écriture ne se limite pas à la simple rédaction, mais inclut également l'amélioration du texte. Selon C. Oriol-Boyer (1986), il s'agit d'enseigner « l'art de la rature », par une intégration de la réécriture dans « une didactique de la rétroaction scripturale ». Selon l'auteure, bien plus qu'une simple correction, la réécriture incarne une démarche d'apprentissage dynamique où les élèves révisent leurs écrits sous la direction de l'enseignant et à l'aide de leurs pairs (dimension externe). Cette pratique collaborative favorise la réflexivité (dimension interne) par le passage d'une lecture immersive à un mode de lecture distanciée.

Inspirée par la critique génétique, l'approche de la didactique de la réécriture de C. Oriol-Boyer (2000), encourage non seulement l'amélioration des textes par des interactions sociales (Prince, 2011), mais aussi l'auto-évaluation et l'activation des savoirs latents (Le Goff, 2006).

## **4. Méthodologie**

Notre étude explore l'impact d'une démarche de réécriture accompagnée sur les compétences scripturales des élèves. En deux phases, elle analysera les écrits produits pour identifier les aspects améliorés et mesurera la prise de conscience des élèves du processus d'écriture et de leurs progrès. Adoptant la recherche-action comme méthode de recherche particulièrement adaptée à la didactique du français (Dabène, 1999), la recherche s'appuie sur un cadre théorique constructiviste et interactionniste (Hardy, 1999). Un cycle d'observation-analyse-planification-action (Catroux, 2002) guide la mise en œuvre de la démarche, tandis qu'un carnet de bord (Roy et Prévost, 2013) permet de documenter les réflexions et de maintenir l'objectivité de la recherche. Pour

une analyse approfondie, 202 productions écrites et 138 auto-évaluations sont anonymisées et codées après un an de leur rédaction, ce qui a permis de se concentrer sur les structures et les opérations linguistiques présentes dans les textes, indépendamment des auteurs (Khajehali et Gashmardi, 2022).

#### ***4.1. Participants et cadre de l'intervention***

L'étude a été menée dans un lycée marocain citadin où le français est considéré comme la première langue étrangère. Deux classes de première année de baccalauréat (46 élèves au total) ont suivi une séquence didactique de réécriture accompagnée axée sur l'argumentation, tandis qu'une classe de contrôle (32 élèves) a eu un enseignement normal, sous la supervision d'un autre enseignant. Le groupe expérimental a participé à diverses activités (lecture, analyse, écriture, réécriture, discussion, débat) pendant des séances de 30 minutes à 2 heures. L'application WhatsApp a facilité la communication et le partage de ressources. L'intervention s'est déroulée sur 3 mois, totalisant 40 heures, en parallèle à l'étude d'œuvres littéraires pour respecter les contraintes institutionnelles.

#### ***4.2. Données collectées et outils d'analyse***

Afin d'analyser l'impact de l'intervention didactique sur les apprenants et d'adapter l'approche en fonction de leurs besoins, diverses données ont été collectées : descriptifs de séances de cours, écrits des élèves (productions initiales, réécritures, auto-évaluations, productions d'ateliers et de ré-exploitation<sup>1</sup>) et questionnaires. Deux types d'analyses ont été effectuées : qualitative et quantitative. L'analyse qualitative, guidée par le modèle de Huberman et Miles (2003), a permis une analyse approfondie des données écrites. L'analyse quantitative a été réalisée à l'aide d'une grille d'analyse<sup>2</sup> pour le traitement statistique des écrits avec le logiciel SPSS (version 25), évaluant cinq critères : organisation argumentative, procédés langagiers de l'argumentation, progression textuelle, normes linguistiques, et mise en page. Ces critères ont été notés par deux enseignantes et un seuil de signification de  $p < .05$  a été appliqué. Cette méthodologie qui combine précision et rigueur, permettrait une analyse équilibrée des résultats.

## **5. Résultats**

### ***5.1. Mettre en place un dispositif didactique***

L'étude présente un dispositif didactique pour l'apprentissage de l'écriture argumentative, qui s'appuie sur la réécriture accompagnée et les principes de l'ingénierie didactique (Dolz-Mestre et al., 2001).

Après avoir identifié les besoins des élèves, nous avons mis en place une série d'enseignements portant à la fois sur des compétences linguistiques et des procédés argumentatifs afin de renforcer leur maîtrise de l'écrit argumentatif. Une attention particulière a été portée sur l'acquisition de procédés clés tels que l'élaboration de plans détaillés, l'utilisation de connecteurs logiques, la structuration cohérente des idées, la gestion des contre-arguments et des réfutations, ainsi que la prise en compte du destinataire et l'analyse de textes modèles. Ces procédés, ainsi que d'autres, ont été intégrés progressivement dans les activités. Nous considérons que cette approche globale est fondamentale pour permettre aux élèves de construire une argumentation solide et bien structurée.

Ce dispositif<sup>3</sup>, basé sur l'évaluation formative comme outil d'apprentissage, la conception de la matière « français », comme un tout cohérent et l'institutionnalisation d'une didactique de la réécriture, a été élaboré selon une carte conceptuelle<sup>4</sup> pour identifier les dimensions enseignées<sup>5</sup> de l'écriture argumentative, appuyée par divers travaux théoriques (Adam, 2005 ; Anscombe et Ducrot, 1997 ; Chartrand et al., 2015 ; Perelman et Olbrecht-Titeca, 2008 ; Schneuwly et al., 1989 ;). Plusieurs outils didactiques ont été utilisés pour faciliter la mise en œuvre du dispositif, tels que la fiche d'accompagnement, qui explicite les critères de réalisation<sup>6</sup> et de réussite<sup>7</sup>, les consignes claires<sup>8</sup>, les textes modèles analysés en classe, les ateliers d'écriture (Tremblay et al., 2020) et d'évaluation<sup>9</sup>. Cette approche structurée et rigoureuse vise à favoriser la progression des élèves dans l'apprentissage de l'écriture argumentative.

### ***5.2. Analyse qualitative des données***

Après la mise en œuvre de la démarche didactique, une analyse qualitative des

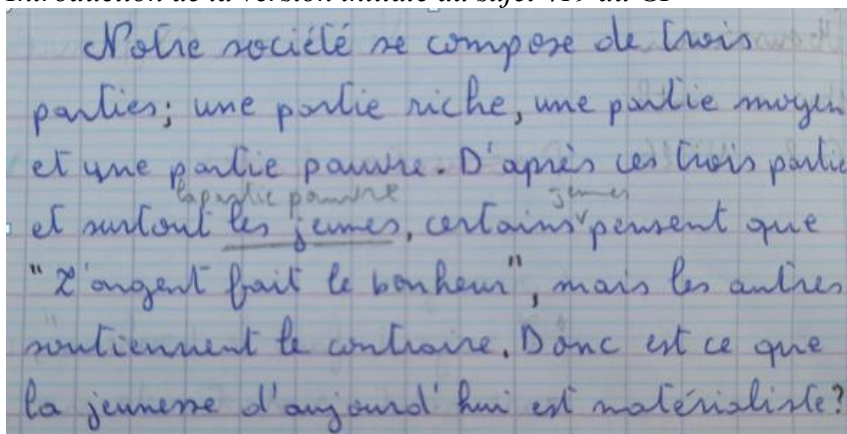
productions écrites et des fiches d'auto-évaluation<sup>10</sup> des élèves a été réalisée. Cette analyse vise à examiner les domaines et les aspects qui ont été améliorés grâce à la démarche.

### 5.2.1. Analyse de l'évolution du groupe d'intervention entre la première et la sixième version du texte A

L'analyse des versions initiales (V1) du texte A<sup>11</sup> a révélé plusieurs problèmes de cohérence, de progression, d'organisation et de formulation. Les élèves ne maîtrisaient pas la rédaction d'un texte argumentatif efficace et transcrivaient leurs idées sans recul sur ce qui est écrit comme dans l'exemple du sujet 419 (fig. 1).

#### Figure 1

Introduction de la version initiale du sujet 419 du GI



Après le premier module de la séquence didactique, axé sur l'analyse de textes argumentatifs, les élèves ont apporté diverses modifications dans la deuxième version (V2), allant de simples substitutions à des réorganisations radicales (tab. 1). Ils ont essayé de renforcer leurs arguments et d'améliorer l'utilisation des connecteurs, bien que les résultats soient imparfaits.



**Tableau 1**

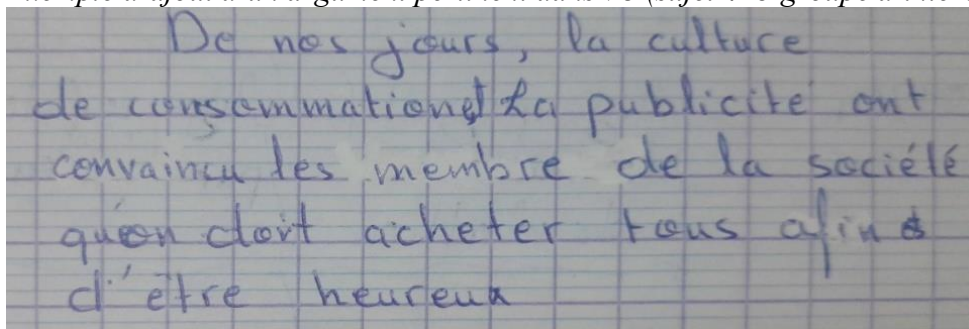
*Comparaison entre l'organisation de V1 et V2 d'une production sur le sujet de l'argent et le bonheur - fournie par le sujet 422 du GI*

Version 1	Version 2
Introduction	Introduction
Développement	Développement
Certes : l'argent n'est pas suffisant (des riches sont tristes)	Personne ne peut nier que : l'argent est important (acheter plusieurs choses)
D'autre part : l'argent ne réalise pas le bonheur (des pauvres sont heureux)	Mais : l'argent n'est pas le bonheur (des riches sont malheureux)
Mais : l'argent fait le bonheur (joue un grand rôle)	Aussi : des pauvres sont heureux
Conclusion	Conclusion
L'argent n'est pas le bonheur, c'est seulement une petite part	L'argent est seulement une petite partie du bonheur

La troisième version (V3), basée sur les interactions entre pairs, a porté sur la microstructure: correction des erreurs d'orthographe et de conjugaison, et renforcement de la cohérence des phrases. Des efforts de précision et de clarté ont émergé dans certaines réécritures au niveau macrostructurel, comme l'ajout d'arguments pertinents (fig. 2).

**Figure 2**

*Exemple d'ajout d'un argument pertinent dans V3 (sujet 418-groupe d'intervention)*



Les élèves ont affiné leurs compétences en argumentation en intégrant des exemples, en clarifiant leurs points de vue, en rédigeant des introductions solides et en employant des structures concessives pour introduire les nuances. Si certains, en

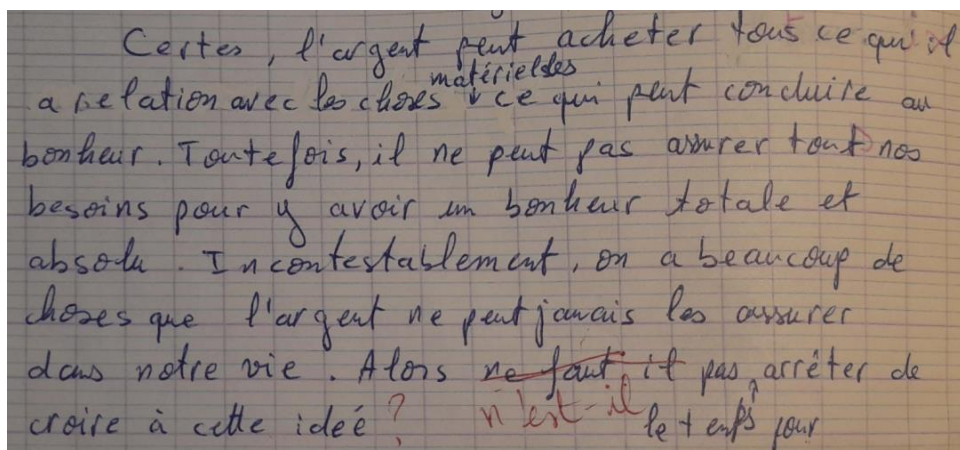
tendant de considérer des points de vue opposés, s'égarant parfois du sujet ou adoptent des positions contradictoires, la version 4 (V4) marque un tournant dans leur stratégie argumentative grâce à une utilisation plus cohérente des structures concessives. La structuration par paragraphes, renforcée par un enseignement approfondi sur les plans dialogiques, dialectiques et antithétiques, contribue également à l'amélioration des textes des élèves.

Des difficultés persistent dans la formulation des connecteurs logiques et la gestion des digressions, mais ces dernières sont mineures face aux progrès réalisés. Les conclusions, bien que parfois incomplètes en raison du manque de temps, témoignent d'une meilleure cohérence et d'une recherche de stratégies argumentatives plus efficaces, par le maintien d'une orientation argumentative adéquate.

Un module sur la réfutation a été introduit, et certains élèves l'ont bien intégré. Ils utilisent divers outils linguistiques pour accentuer leur réfutation, tels que les connecteurs, les modalisateurs et les questions rhétoriques pour impliquer le lecteur. Ainsi, dans la version 5 (V5), les élèves ont adopté une approche dialectique pour surmonter les contradictions. C'est le cas du sujet 417 (fig. 3), qui a ajouté un troisième paragraphe pour une transition et une organisation antithétique de ses arguments.

### Figure 3

Exemple de paragraphe transitif ajouté par le sujet 417 du GI



Les élèves ont réussi à passer d'un texte compact à une organisation en trois parties. Cela montre une stratégie argumentative claire et un apprentissage continu. La sixième version (V6), principalement destinée à corriger les fautes d'orthographe, a également permis à certains élèves de réécrire certains passages problématiques. Ils ont conservé le même plan, la même stratégie argumentative et les mêmes arguments que dans V5, avec quelques exceptions qui nécessitent des réécritures et des développements supplémentaires pour améliorer la structure et les arguments.

Au début de la séquence, les élèves manifestaient un manque d'intérêt pour la fiche d'accompagnement et produisaient des textes modestes. Les évaluations par les pairs étaient superficielles et se limitaient à des corrections microstructurelles (orthographe, conjugaison). Ce processus, bien que limité, a aidé les élèves à identifier et corriger d'autres erreurs similaires. Quant à l'auto-évaluation, elle a révélé une difficulté pour les élèves à prendre du recul sur leurs écrits et à se concentrer sur la structure et la cohérence globale du texte.

Au fil de la séquence, les élèves ont commencé à prêter attention aux aspects macrostructureaux du texte, ce qui démontre une meilleure compréhension de l'organisation d'un texte argumentatif. Ils se sont montrés plus critiques<sup>12</sup> envers leurs productions et ont su identifier leurs erreurs et les lacunes dans le développement de leurs arguments.

En fin de parcours, les élèves ont affiché un seuil de maîtrise important en se concentrant sur la structure globale du texte et en veillant à une planification textuelle complète. Ils ont ainsi démontré une réelle capacité à intégrer les critiques externes et à les utiliser pour améliorer leurs écrits.

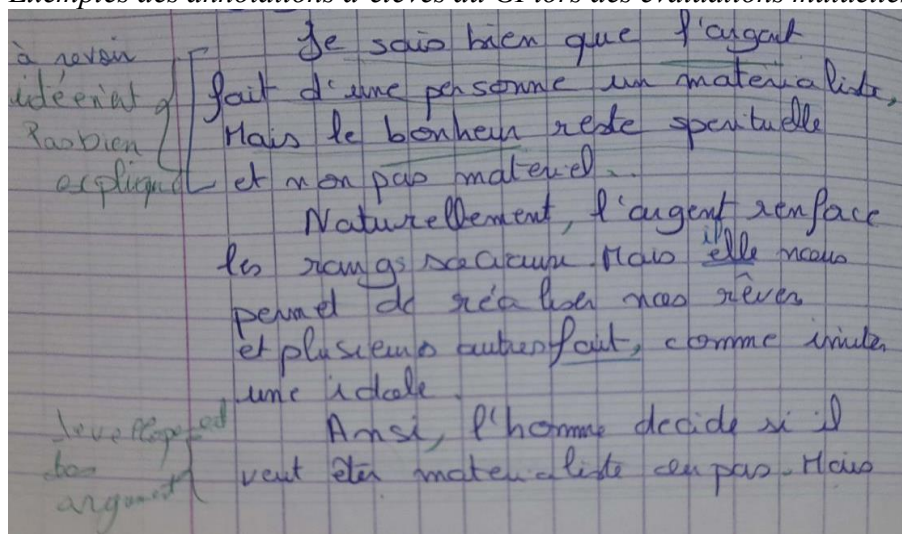
Ces évaluations guidées par la fiche d'accompagnement ont constitué des outils précieux pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de l'auto-évaluation. Ces différentes étapes ont permis aux élèves de progresser significativement dans leur maîtrise des enjeux liés à la construction d'un texte argumentatif efficace.

Les auto-évaluations ont montré que les élèves s'intéressent de plus en plus à la structure profonde du texte et prennent en compte tous les critères de la fiche d'accompagnement. Mais, si certains réussissent bien ces opérations, d'autres sont

encore en cours d'apprentissage. Par ailleurs, l'amélioration des annotations faites par les élèves lors des évaluations en groupe révèle également le développement de leurs compétences métalinguistiques (fig. 4).

#### Figure 4

Exemples des annotations d'élèves du GI lors des évaluations mutuelles



Par ailleurs, la progression entre la version initiale et finale du texte A, rédigées par les élèves du groupe d'intervention (GI), est maintenue lors de la production du texte B de ré-exploitation, également appelé texte de vérification. Ce progrès reflète une amélioration des compétences métalinguistiques et de la composition argumentative, avec des arguments bien énumérés, détaillés et reliés entre eux, ce qui clarifie le raisonnement des élèves. Les textes sont mieux structurés et adaptés à une nouvelle problématique (« La mise à mort est-elle un drame à cacher ou un spectacle à montrer ? »). Les élèves utilisent efficacement des stratégies argumentatives comme la concession, la réfutation et la justification. Cependant, bien que des améliorations soient visibles, quelques problèmes persistent, bien que rares.

*5.2.2. Analyse de l'évolution du groupe contrôle entre la première et la dernière version du texte A*

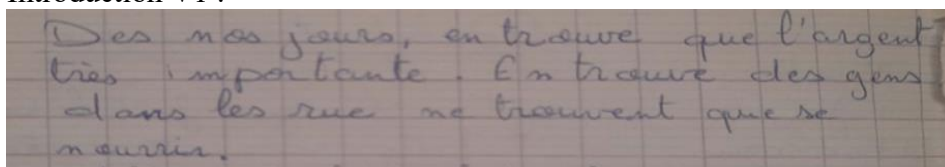
L'analyse des premières versions du groupe contrôle (GC) révèle des faiblesses similaires à celles du groupe d'intervention : une organisation défaillante des idées, une cohérence fragile, un vocabulaire pauvre et une implication peu marquée des élèves. La modalisation est faible et la planification quasi absente. Ces résultats indiquent que les élèves du GC rencontrent des difficultés à rédiger un texte argumentatif efficace.

Les réécritures de V1 restent peu efficaces, avec des erreurs linguistiques persistantes. Bien que certains élèves tentent de corriger ces problèmes, ils en commettent souvent de nouveaux. Une légère amélioration est visible dans les introductions, où les élèves essaient de mieux répondre aux consignes, mais sans toujours y parvenir efficacement. Par exemple, le sujet 506 (fig. 5) fusionne l'introduction et le développement dans V1, et même après une tentative de réécriture dans la version finale (VF), l'introduction reste inefficace et avance des généralités.

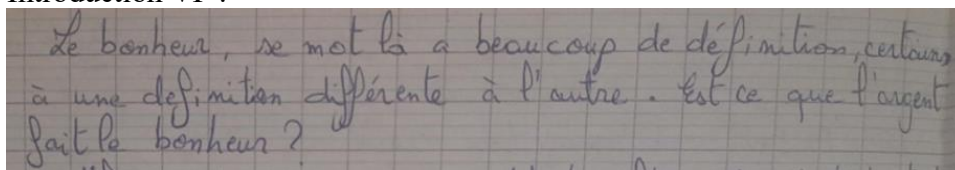
**Figure 5**

*Comparaison entre l'introduction de V1 et VF du sujet 506 du GC*

Introduction V1 :



Introduction VF :

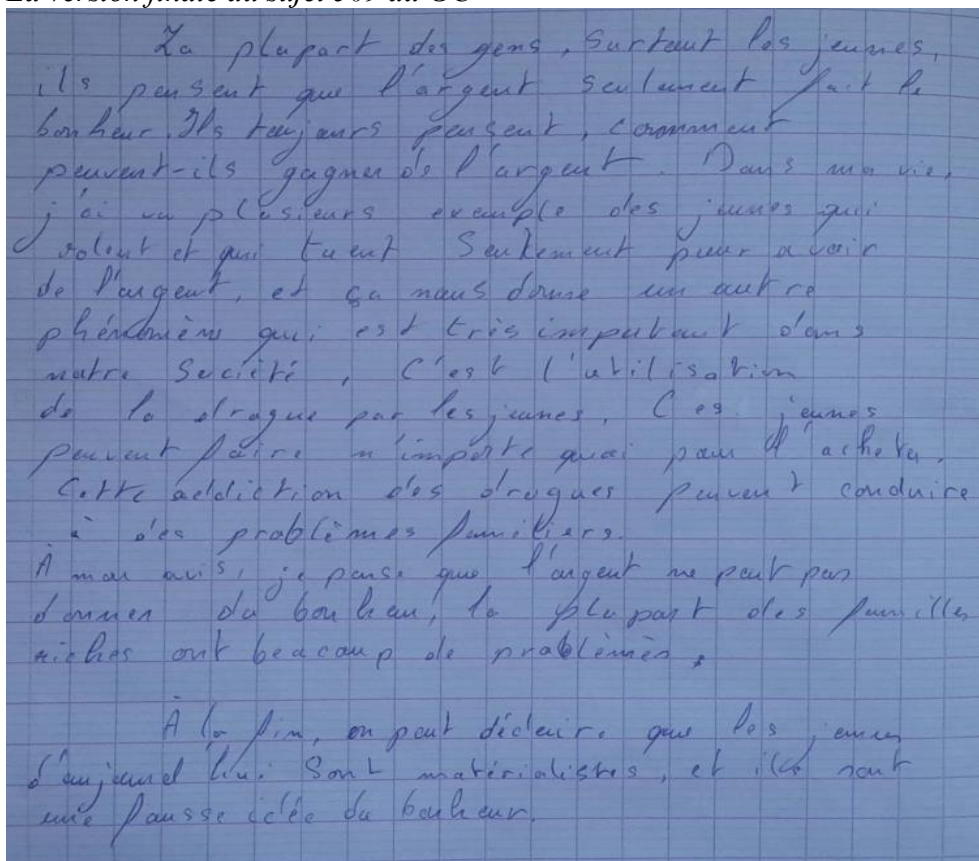


Les améliorations observées dans les textes argumentatifs des élèves restent modestes. La tendance à rédiger les textes à la manière des conversations informelles

persiste. Cela entraîne des problèmes de cohérence et une absence de structure argumentative claire. Les textes se présentent souvent comme des flux linéaires sans division en paragraphes significatifs, avec des contradictions, des digressions et des difficultés d'anaphore. L'analyse de VF du sujet 509 (fig. 6) illustre ces lacunes. Le texte présente un déséquilibre flagrant entre deux paragraphes de longueurs très différentes (13 lignes pour le premier et 3 lignes pour le second) ; une digression, puisque l'élève dérive vers un autre sujet (l'addiction des jeunes) sans transition claire ; et une opinion personnelle qui contredit le premier paragraphe. De plus, l'argument avancé vers la fin manque de développement et d'étayage.

### Figure 6

La version finale du sujet 509 du GC



Les stratégies et procédés argumentatifs des élèves sont souvent inefficaces, voire absents. Les justifications manquent de profondeur et d'exemples concrets, et la réfutation est inexistante dans toutes les versions. Les tentatives de concession sont rarement efficaces, et les fautes de langue persistent, ce qui nuit à la lisibilité et à la clarté du texte.

Les analyses qualitatives ont permis de constater un rapprochement des niveaux des élèves, du GI et du GC, dans V1, avec une stagnation pour le GC, dans VF, et une amélioration significative pour le GI. Pour confirmer ou infirmer ces observations et affiner les résultats, il est nécessaire de mener des analyses quantitatives. Ces analyses permettront de comparer de manière précise les productions des deux groupes et de déterminer si les différences observées sont statistiquement significatives.

### **5.3. Analyse quantitative des données**

L'analyse des copies a été effectuée à l'aide d'une grille d'évaluation précise. Toutefois, afin de limiter tout biais lié à la double posture d'enseignante-chercheuse, une seconde enseignante a été sollicitée pour réaliser une évaluation indépendante. Après avoir clarifié les critères d'évaluation et leur degré d'exigence, quatre copies anonymisées ont été analysées par les deux enseignantes. Lors d'une réunion d'environ deux heures, elles ont comparé leurs cotations et discuté des divergences, qui se sont avérées rares et mineures (avec des écarts inférieurs à deux points pour la note finale). Par la suite, les copies ont été évaluées de manière indépendante, puis les scores comparés. Les écarts constatés étaient négligeables pour chaque critère ; cependant, toutes ces divergences ont fait l'objet d'une discussion détaillée afin d'harmoniser les appréciations. Dans les rares cas où un accord n'a pas été trouvé, elles ont opté pour une moyenne des deux notes.

Les résultats des analyses statistiques et quantitatives, effectuées avec le logiciel SPSS, servent à vérifier les résultats qualitatifs. La grille d'analyse des copies, avec ses données chiffrées, a fourni les statistiques nécessaires pour le traitement informatique des critères retenus.

L'influence positive de la séquence didactique sur les compétences des élèves du groupe d'intervention (GI) a été validée. Les résultats infirment l'hypothèse nulle  $H_0$  et confirment l'hypothèse alternative  $H_1$ , avec une valeur-p très significative ( $p < .001$ ) pour les cinq critères observés (C1: organisation de l'argumentation ; C2: procédés langagiers de l'argumentation ; C3: Progression textuelle ; C4: syntaxe, conjugaison, orthographe, lexique et vocabulaire appropriés ; et C5: respect de la mise en page) et la note finale sur 21 (tab. 2). Cela indique une évolution significative entre V1 et VF du texte A.

**Tableau 2**

*Signification des relations existantes entre les critères retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version vs version finale / texte A)*

	Tests statistiques <sup>a</sup>					Note finale
	C1 VF/GI – C1 V1/GI	C2 VF/GI – C2 V1/GI	C3 VF/GI – C3 V1/GI	C4 VF/GI – C4 V1/GI	C5 VF/GI – C5 V1/GI	VF/GI - Note finale V1/GI
Z	-4,818 <sup>b</sup>	-4,492 <sup>b</sup>	-4,798 <sup>b</sup>	-3,958 <sup>b</sup>	-3,584 <sup>b</sup>	-4,784 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

La comparaison avec le groupe contrôle permet de confirmer que cette évolution est liée à la séquence didactique. En effet, les résultats montrent que :

- Avant l'intervention : les deux groupes (GI et GC) étaient comparables en termes de compétences et les différences entre les deux groupes sont non significatives ( $p > .05$ ) (tab. 3).



**Tableau 3**

Signification des relations existantes entre les premières versions du texte A (groupe d'intervention vs groupe contrôle) au vu des critères retenus dans l'analyse

	Tests statistiques <sup>a</sup>					Note finale V1/GC - Note finale V1/GI
	C1 V1/GC – C1 V1/GI	C2 V1/GC – C2 V1/GI	C3 V1/GC – C3 V1/GI	C4 V1/GC – C4 V1/GI	C5 V1/GC – C5 V1/GI	
Z	-,961 <sup>b</sup>	-,853 <sup>b</sup>	-,126 <sup>c</sup>	-,635 <sup>b</sup>	-1,179 <sup>c</sup>	-,595 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,336	,394	,900	,526	,238	,552

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

c. Basée sur les rangs négatifs.

- Après l'intervention : Seul le groupe d'intervention a connu une progression significative sur l'ensemble des critères d'analyse. Le groupe contrôle n'a montré aucune amélioration entre la première et la dernière version du texte A ( $p > .05$ ) (tab. 4).

**Tableau 4**

Signification des relations existantes entre la première (V1) et la dernière version (VF) du texte A, dans le groupe contrôle (GC), au vu des critères retenus dans l'analyse

	Tests statistiques <sup>a</sup>					Note finale VF/GC - Note finale V1/GC
	C1 VF/GC – C1 V1/GC	C2 VF/GC – C2 V1/GC	C3 VF/GC – C3 V1/GC	C4 VF/GC – C4 V1/GC	C5 VF/GC – C5 V1/GC	
Z	-1,492 <sup>b</sup>	-,504 <sup>c</sup>	-,434 <sup>c</sup>	-1,271 <sup>c</sup>	-1,000 <sup>c</sup>	-,052 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,136	,614	,664	,204	,317	,959

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

c. Basée sur les rangs positifs.

Afin d'approfondir l'analyse des résultats, examinons en détail les productions écrites des élèves du GI et du GC à la lumière des critères d'analyse retenus. Cette

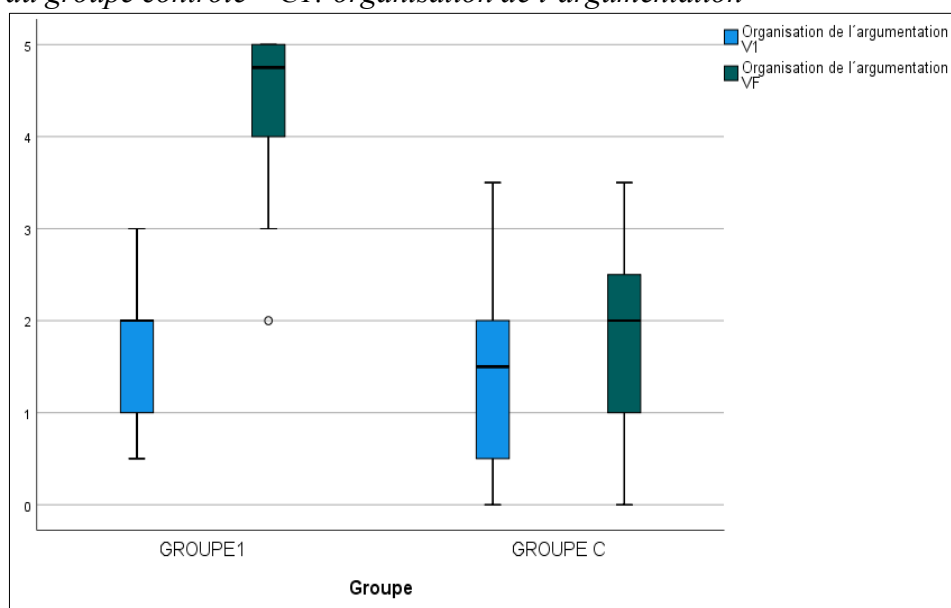
analyse sera illustrée par des représentations graphiques afin de faciliter la compréhension et la comparaison des données.

### 5.3.1. Critère 1 ou C1 : Organisation de l'argumentation

L'analyse du critère d'organisation de l'argumentation (C1) met en évidence une progression significative des élèves du GI par rapport au GC. La représentation en « boîte à moustaches » (fig. 7) montre qu'initialement (V1), les deux groupes étaient proches avec un 75<sup>ème</sup> percentile à 2 ; mais après la séquence didactique (VF), le GI progresse notablement avec une médiane à 4,75, tandis que le GC stagne à 2.

**Figure 7**

*Analyse comparative entre les productions écrites du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle – C1: organisation de l'argumentation*



Cette amélioration se traduit par une meilleure structuration des textes, une utilisation plus claire des liens logiques et une progression logique des idées. Tous les sous-critères de C1 (C1-1 : Controverse claire et explicite, présentée au début ;

C1-2: Stratégie argumentative efficace ; C1-3 : Prise en charge d'un éventuel contradicteur ; et C1-4: Etayage des arguments et exemplification), qui sont également très significatifs (tab. 5), sauf C1-1 qui reste néanmoins fortement significatif ( $p < .01$ ), contribuent à cette évolution positive.

**Tableau 5**

*Signification des relations existantes entre les sous critères, de C1- Organisation de l'argumentation, retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version vs version finale / texte A)*

	Tests statistiques <sup>a</sup>				
	C1-1 VF/GI – C1-1 V1/GI	C1-2 VF/GI – C1-2 V1/GI	C1-3 VF/GI – C1-3 V1/GI	C1-4 VF/GI – C1-4 V1/GI	C1 VF/GI – C1 V1/GI
Z	-2,714 <sup>b</sup>	-5,292 <sup>b</sup>	-3,755 <sup>b</sup>	-4,779 <sup>b</sup>	-4,818 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,007	,000	,000	,000	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

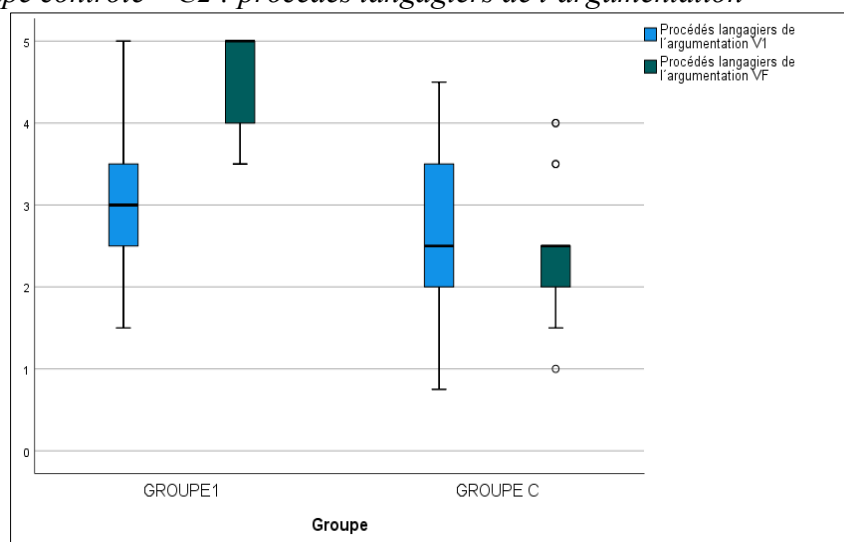
b. Basée sur les rangs négatifs.

### 5.3.2. Critère 2 ou C2: procédés langagiers de l'argumentation

L'analyse du critère C2, qui porte sur les procédés langagiers de l'argumentation (fig. 8), révèle une progression significative du GI, entre V1 et VF, passant d'une médiane de 3 à 5 pour se confondre avec le 75<sup>ème</sup> percentile. En revanche, le GC, qui lui était initialement proche, régresse légèrement, bien que non significativement ( $p > .05$ ). Les résultats du GC se resserrent, maintenant le même 25<sup>ème</sup> percentile, pour indiquer une régression principalement chez les élèves initialement les plus performants.

**Figure 8**

*Analyse comparative entre les productions écrites du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle – C2 : procédés langagiers de l'argumentation*



L'évolution positive du GI se traduit par une meilleure maîtrise des outils linguistiques propres à l'argumentation, comme les connecteurs logiques ou les marqueurs de concession. La dispersion des résultats s'est réduite pour varier entre 3.5 minimum et 5 maximum, ce qui indique une appropriation plus homogène de ces procédés par les élèves du GI.

Tous les sous-critères de C2 (C2-1: Procédés anaphoriques ; C2-2: Connecteurs logiques ; et C2-3: Modalisation) sont également très significatifs ( $p < .001$ ) (tab. 6), ce qui confirme l'intérêt accru des élèves du GI pour ces procédés et l'amélioration de leur conscience métalinguistique. Ces résultats confirment une nouvelle fois l'impact positif de la séquence didactique sur l'apprentissage des élèves du GI en matière d'argumentation.

**Tableau 6**

Signification des relations existantes entre les sous critères, de C2-Procédés langagiers de l'argumentation, retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version vs version finale / texte A)

	Tests statistiques <sup>a</sup>			
	C2-1 VF/GI - C2-1 V1/GI	C2-2 VF/GI - C2-2 V1/GI	C2-3 VF/GI - C2-3 V1/GI	C2 VF/GI - C2 V1/GI
Z	-3,876 <sup>b</sup>	-4,013 <sup>b</sup>	-4,025 <sup>b</sup>	-4,492 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

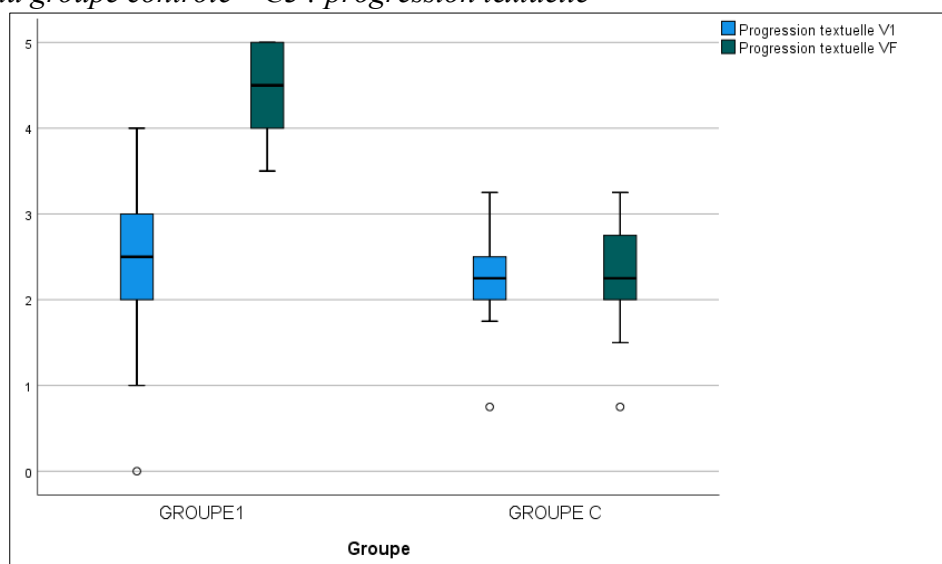
b. Basée sur les rangs négatifs.

5.3.3. Critère 3 ou C3: progression textuelle

La figure 9 montre qu'initialement les niveaux des deux groupes sont similaires au regard du critère C3, qui porte sur la progression textuelle. Toutefois, dans VF, le GI progresse significativement, avec une médiane passant de 2,5 à 4,5 et un 75<sup>ème</sup> percentile de 3 à 5, alors que le GC maintient son niveau initial.

**Figure 9**

Analyse comparative entre les productions écrites du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle – C3 : progression textuelle



Ce critère est très significatif ( $p < .001$ ) pour le GI, tout comme certains sous-critères (tab. 7): des paragraphes structurés et cohérents (C3-3), le maintien de la même visée argumentative au niveau du paragraphe (C3-4) et au niveau du texte (C3-5). Ces sous-critères n'avaient jamais fait l'objet d'un enseignement explicite avant notre séquence didactique. Leur prise en compte dans la réécriture a permis aux élèves d'améliorer leurs rédactions. Pour les autres sous-critères : une introduction qui présente le sujet (C3-1), une introduction qui dégage la problématique (C3-2) et une conclusion qui récapitule les idées (C3-6), les valeurs de  $p > .05$  impliquent une évolution non significative. En revanche, le critère « une conclusion qui répond à la problématique » (C3-7) a montré une évolution fortement significative ( $p < .01$ ). L'introduction et la conclusion n'ont pas fait l'objet d'un enseignement explicite durant notre séquence didactique, donc nous ne nous attendions pas à des évolutions significatives. Cependant, le progrès au niveau du sous-critère « une conclusion qui répond à la problématique » met en évidence l'aspect systémique de la rédaction, où l'amélioration d'un élément peut influencer positivement d'autres aspects du texte.

**Tableau 7**

*Signification des relations existantes entre les sous critères, de C3- Progression textuelle, retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version vs version finale / texte A)*

	Tests statistiques <sup>a</sup>							
	C3-1	C3-2	C3-3	C3-4	C3-5	C3-6	C3-7	C3
	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -	VF/GI -
	C3-1	C3-2	C3-3	C3-4	C3-5	C3-6	C3-7	C3
	V1/GI	V1/GI	V1/GI	V1/GI	V1/GI	V1/GI	V1/GI	V1/GI
Z	-2,504 <sup>b</sup>	-2,271 <sup>b</sup>	-4,125 <sup>b</sup>	-4,657 <sup>b</sup>	-5,000 <sup>b</sup>	-1,264 <sup>b</sup>	-2,713 <sup>b</sup>	-4,798 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,012	,023	,000	,000	,000	,206	,007	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

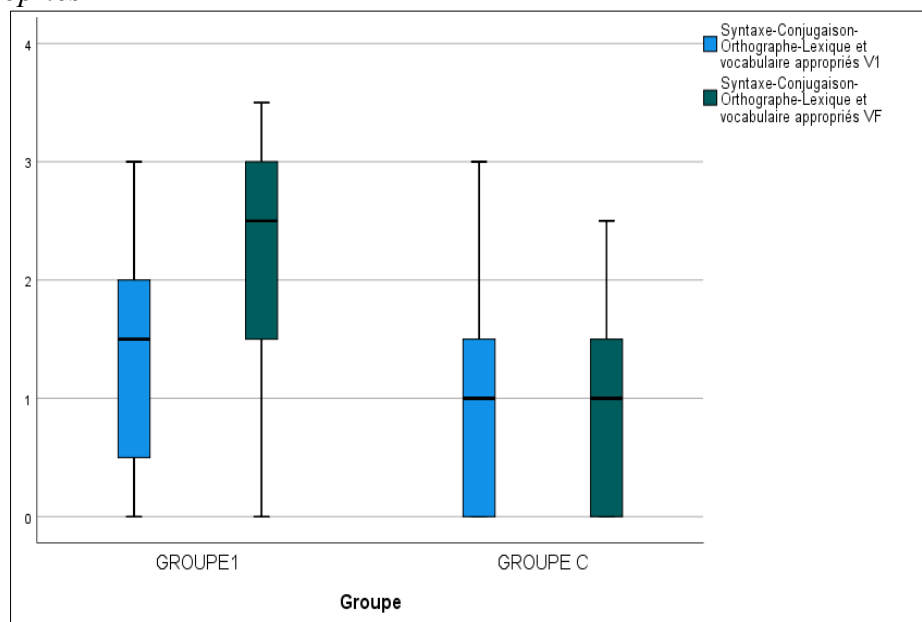
#### 5.3.4. Critère 4 ou C4: syntaxe, conjugaison, orthographe, lexique et vocabulaire appropriés

Encore une fois, nous remarquons que le niveau initial des élèves est proche, avec

une légère hausse dans le GI (fig. 10). Après la séquence didactique, le GI évolue significativement (la médiane passant de 1.5 à 2.5), tandis que le GC reste au même niveau (médiane à 1 dans V1 et VF). Le progrès observé dans le GI est attribué à l'effet de la réécriture et des interactions entre pairs. Ces activités ont permis une distanciation et un recul réflexif par rapport à l'écrit, ce qui était absent dans le GC.

**Figure 10**

Analyse comparative entre les productions écrites du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle – C4 : syntaxe, conjugaison, orthographe, lexique et vocabulaire appropriés



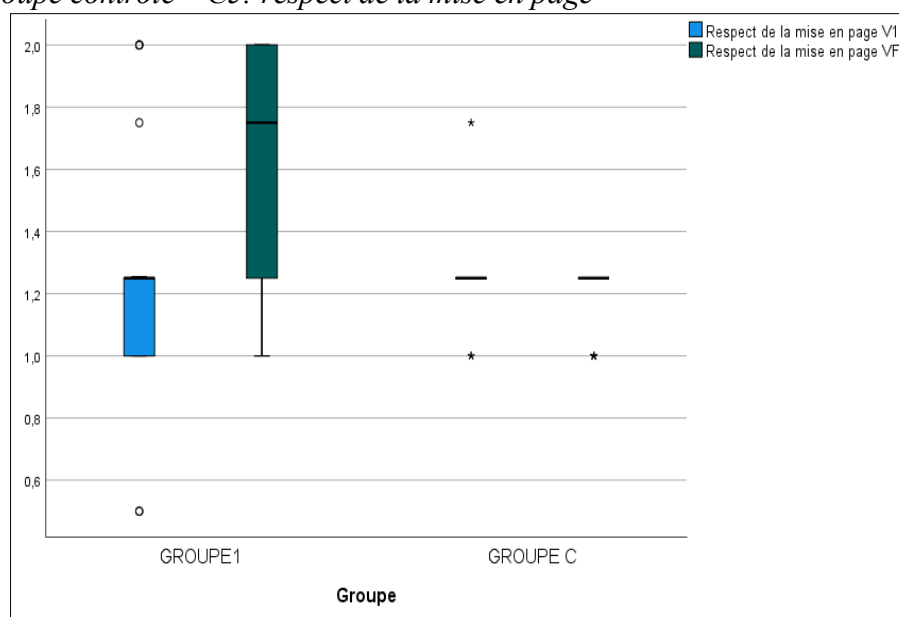
5.3.5. Critère 5 ou C5: Respect de la mise en page

La figure 11 compare les écrits du groupe d'intervention (GI) et du groupe contrôle (GC) en tenant compte du critère de respect de la mise en page. Initialement, les différences entre V1 du GI et du GC ne sont pas significatives ( $p > .05$ ). Cependant, le diagramme montre que les scores dans V1 du GC sont plus regroupés que ceux du GI : le 25<sup>ème</sup> percentile, la médiane et le 75<sup>ème</sup> percentile sont confondus à 1.25. Dans VF, les résultats restent similaires pour le GC, ce qui indique une stabilité entre V1

et VF, contrairement au GI qui a progressé significativement. En VF, les résultats du GI montrent une dispersion accrue (25<sup>ème</sup> percentile à 1.25 et 75<sup>ème</sup> percentile à 2), avec une médiane de 1.75 pour l'ensemble des étudiants.

**Figure 11**

*Analyse comparative entre les productions écrites du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle – C5: respect de la mise en page*



Ce critère est très fortement significatif, avec deux sous-critères fortement significatifs ( $p < .01$ ) (tab. 8) : séparer l'introduction du développement et le développement de la conclusion (C5-1) et respect de l'alinéa (C5-2). En revanche, le sous-critère :l'écriture est lisible (C5-3) n'est pas significatif ( $p > .05$ ).



**Tableau 8**

*Signification des relations existantes entre les sous critères, de C5- respect de la mise en page, retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version vs version finale / texte A)*

	Tests statistiques <sup>a</sup>			
	C5-1 VF/GI - C5-1 V1/GI	C5-2 VF/GI - C5-2 V1/GI	C5-3 VF/GI - C5-3 V1/GI	C5 VF/GI - C5 V1/GI
Z	-2,844 <sup>b</sup>	-2,970 <sup>b</sup>	,000 <sup>c</sup>	-3,584 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,004	,003	1,000	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

c. La somme des rangs négatifs est égale à la somme des rangs positifs.

En comparant les résultats des deux groupes, on observe que les niveaux initiaux sont proches pour tous les critères. Après une intervention didactique spécifique, le GI progresse significativement, ce qui montre l'efficacité du dispositif didactique. La réécriture et les interactions entre pairs ont favorisé une réflexion approfondie sur l'écrit, absente dans le GC.

Par ailleurs, dans la version de vérification (VV), les élèves montrent une maîtrise de la compétence scripturale, similaire à celle observée dans la version V6 du texte A, notamment pour l'organisation de l'argumentation, la progression textuelle et la mise en page. Cependant, les critères concernant le respect des procédés langagiers de l'argumentation et des normes de la langue ont régressé. Cela révèle des difficultés à gérer plusieurs contraintes simultanément.

Bien que la difficulté ait augmenté en passant de la version finale du texte A à la première version du texte B, les élèves ont surmonté certaines contraintes macrostructurelles et ont développé des capacités rédactionnelles. Une autre comparaison entre les premières versions des textes A et B montre une nette amélioration dans tous les critères, sauf celui de la maîtrise des normes linguistiques, où les résultats stagnent ( $p > .05$ ) (tab. 9). Les élèves ont alors commis un nombre d'erreurs de langue similaire dans les deux versions.

**Tableau 9**

*Signification des relations existantes entre les critères retenus dans l'analyse des versions du groupe d'intervention (première version / texte A vs version de vérification / texte B)*

	Tests statistiques <sup>a</sup>					
	C1 VV/GI – C1 V1/GI	C2 VV/GI – C2 V1/GI	C3 VV/GI – C3 V1/GI	C4 VV/GI – C4 V1/GI	C5 VV/GI – C5 V1/GI	Note finale VV/GI - Note finale V1/GI
Z	-4,796 <sup>b</sup>	-4,298 <sup>b</sup>	-4,789 <sup>b</sup>	-,560 <sup>c</sup>	-3,187 <sup>b</sup>	-4,785 <sup>b</sup>
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,575	,001	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

c. Basée sur les rangs positifs.

## 6. Discussion et perspectives

Compte tenu des objectifs de l'étude, nous commencerons par discuter des principaux résultats en termes des problèmes scripturaux mis en évidence ainsi que de la portée de notre dispositif didactique. Ensuite, nous citerons quelques limites de l'étude. Enfin, nous aborderons les points clés de notre étude qui peuvent donner lieu à de nouvelles perspectives et à une continuité de la recherche.

### 6.1. Principaux résultats

Malgré un cursus scolaire dédié au français, des élèves considérés parmi les meilleurs éprouvent des difficultés majeures en production de textes argumentatifs. Leurs écrits révèlent des problèmes de formulation, de cohérence, d'argumentation et de langue. Ils adoptent un style informel, sans planification ni structure adéquate, et négligent souvent la relecture et la réécriture. Ces lacunes se manifestent également au niveau macrostructurel : choix et organisation des arguments, transitions entre idées, réfutation de la thèse adverse et développement dialectique. Pour remédier à ces difficultés, un programme d'enseignement spécifique a été mis en place pour un groupe d'élèves (GI). Ce programme leur a permis de découvrir et d'expérimenter les différentes opérations complexes de l'argumentation et d'améliorer ainsi leur lecture critique et leurs écrits.

L'analyse qualitative des travaux écrits et des fiches d'auto-évaluation, vérifiée par des analyses statistiques, révèle des progrès considérables dans les réalisations des élèves du groupe d'intervention, comparés à ceux du groupe contrôle. Cette progression est observable à tous les niveaux : textuel, argumentatif, linguistique et organisationnel. Les élèves ont démontré une amélioration remarquable dans leur capacité à rédiger des textes argumentatifs structurés, qui respectent les règles linguistiques et se présentent de manière claire.

Pour vérifier la stabilisation des acquis de la séquence didactique chez le groupe d'intervention, les élèves ont été invités, quinze jours après la réécriture finale du texte A, à rédiger un nouveau texte B, sur un sujet différent mais avec les mêmes contraintes.

L'analyse qualitative des écrits, validée statistiquement, montre que les élèves ont réussi à maintenir leur progression, malgré une augmentation du niveau de difficulté. Ils ont notamment surmonté des difficultés liées à la structure générale du texte, comme l'organisation de l'argumentation et la progression textuelle, et ont respecté les consignes de mise en page. Cependant, une régression significative est observée entre la version finale (VF) et la version de vérification (VV) concernant les éléments du niveau microstructurel comme la conformité avec les normes linguistiques et l'utilisation des procédés langagiers de l'argumentation. Nous postulons que la réécriture de VV pourrait remédier à ce problème, mais des recherches complémentaires avec d'autres échantillons et une comparaison avec d'autres études sont nécessaires pour confirmer cette hypothèse.

Les résultats démontrent que la réécriture accompagnée est une approche efficace et encouragent la poursuite de recherches pour explorer d'autres aspects pour une meilleure maîtrise rédactionnelle.

## ***6.2. Limites de l'étude***

L'étude, bien que prometteuse, soulève certaines limites. En premier lieu, il faut signaler que la chercheuse est également l'enseignante du groupe d'intervention, ce qui pourrait influencer les résultats. Pour faire face à cela, nous avons pris toutes les

précautions nécessaires, telles que l'anonymisation des productions. Cependant, cette double fonction a instauré un climat de confiance avec le groupe d'intervention ce qui a favorisé l'engagement et l'implication des élèves.

En deuxième lieu, le nombre restreint d'élèves peut limiter la généralisation des résultats. Cependant, pour une étude exploratoire, cet échantillon permet des analyses qualitatives approfondies. Un élargissement de l'échantillon est envisagé dans une étude ultérieure.

### **6.3. Convergences avec d'autres études**

Notre recherche s'inscrit dans un contexte marqué par une insuffisance de travaux sur la didactique de l'écrit au Maroc, notamment en ce qui concerne les processus rédactionnels. En nous concentrant sur la production de textes argumentatifs, nous apportons une contribution originale à travers un dispositif didactique qui vise à améliorer les compétences rédactionnelles des élèves. Notre approche diffère des études précédentes qui se focalisaient principalement sur les erreurs linguistiques et la narration. Nous partageons avec Zogang (2016) l'idée d'une évaluation formative basée sur des critères précis pour favoriser l'autonomie de l'apprenant et l'amélioration de ses productions. Notre dispositif va plus loin en proposant une utilisation plus dynamique de ces critères, à la fois comme outils d'évaluation et de réécriture.

En réponse à la fragmentation de l'enseignement de l'écriture proposée par Patout et Damar (2021), notre étude privilégie une approche globale, centrée sur la réécriture accompagnée. En partant du texte initial de l'élève, nous l'amenons à réinvestir progressivement les nouveaux apprentissages dans un mouvement de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation. Cette démarche, qui s'inscrit dans la lignée des travaux de S. Colognesi et C. Deschepper (2018), favorise une vision d'ensemble du texte et une meilleure appropriation des compétences rédactionnelles.

En accord avec les travaux de Dolz et Pasquier (1994), notre recherche souligne l'importance d'un enseignement explicite de l'argumentation pour développer les

compétences rédactionnelles des élèves et faciliter le transfert de connaissances au sein d'un même genre textuel. Bien que le critère de mise en page n'ait pas fait l'objet d'un enseignement explicite, nos résultats montrent une amélioration grâce à d'autres apprentissages.

Notre dispositif didactique a permis une progression des élèves (entre V1 et V6) et a maintenu cette progression (entre texte A et texte B). Cependant, nous notons une régression dans le respect des normes de la langue dans le texte B, avec un nombre d'erreurs comparable à celui de la version initiale du texte A. Cela indique la difficulté pour les élèves de gérer simultanément plusieurs niveaux (local et global). Comme Colognesi et Deschepper (2018) et Olive et Piolat (2003) l'ont noté, les élèves ne prêtent pas suffisamment attention à ce critère lors de la rédaction initiale. Pour remédier à cela, nous recommandons une réécriture ciblée qui permettrait d'intégrer les corrections nécessaires.

Les progrès enregistrés dans les productions des élèves ne signifient pas que tous les problèmes de rédaction ont été résolus. Un travail supplémentaire est nécessaire pour automatiser les processus mis en place. Par ailleurs, des recherches au niveau universitaire, notamment celles de Masseron (2000) et Boch (2000), soulignent que la réécriture est essentielle pour améliorer l'écriture. Garcia-Debanc et Trouillet (2000) ont expérimenté la réécriture avec des enseignants stagiaires, ce qui confirme son utilité dans un contexte plus large. De même, Prince (2011) a utilisé la réécriture accompagnée pour aider les futurs enseignants à améliorer leurs compétences rédactionnelles. Ces études montrent que l'enseignement explicite favorise l'acquisition des processus scripturaux. Toutefois, si le groupe d'intervention a montré des progrès, il reste des lacunes à combler chez le groupe contrôle, où persiste une vision erronée de la rédaction comme un simple aboutissement des autres apprentissages.

## **6.4. Perspectives**

### *6.4.1. Etudes complémentaires*

Certaines données de notre recherche, comme les questionnaires administrés aux

élèves n'ont pas été analysées. Ces informations pourraient être exploitées dans une recherche future pour mieux comprendre les représentations des élèves et les progrès significatifs de leurs productions. Une autre étude complémentaire tout aussi importante est celle de l'analyse qualitative des données existantes de chaque sujet. Elle permettrait de comprendre et de retracer le parcours d'apprentissage de chaque sujet.

#### *6.4.2. Prolongements*

Au terme de notre recherche, plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour alimenter les futures études.

Hypothèse 1: utiliser la même démarche didactique adoptée dans la présente étude, auprès des autres élèves du secondaire qualifiant donnerait les mêmes résultats enregistrés.

Hypothèse 2: notre démarche didactique est adaptable à d'autres contextes (collège et université).

Hypothèse 3: l'amélioration de la compétence scripturale et l'intérêt accordé aux contraintes génériques lors de la rédaction sont durables pour les élèves de l'intervention.

## **7. Conclusion**

Cette étude enrichit la littérature sur l'apprentissage de l'écrit en explorant l'impact d'une démarche de réécriture accompagnée. Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique qui a alimenté cette recherche, nous avons proposé un dispositif innovant testé auprès d'un groupe d'intervention comparé à un groupe témoin. Les analyses quantitatives appuyées par des statistiques réalisées à l'aide du logiciel SPSS confirment l'efficacité de notre dispositif didactique pour améliorer les compétences scripturales des élèves. Les résultats, qui montrent des progrès significatifs dans l'écrit et la stratégie rédactionnelle des élèves, se sont maintenus après la fin de la séquence didactique.

Un véritable apprentissage de l'écrit nécessite une appropriation des opérations et

des processus indispensables à cette action, dans une démarche intégrale comme celle de la réécriture accompagnée. Celle-ci assure le passage entre la découverte et l'appropriation d'une activité réflexive sur la langue, grâce à une combinaison de procédés variés (lecture, écriture, réécriture, auto-évaluation, évaluations mutuelles, etc.). Les élèves deviennent progressivement des lecteurs critiques et des scripteurs efficaces grâce à un enseignement explicite des savoirs et des processus.

Les résultats encourageants nous invitent à poursuivre la recherche dans trois directions : 1. élargir l'étude à d'autres élèves du cycle secondaire qualifiant, 2. adapter la démarche aux spécificités du collège et de l'université, et 3. vérifier la durabilité des acquis procéduraux. Cette recherche, centrée sur la réécriture accompagnée, se distingue par l'articulation entre divers éléments complexes issus de plusieurs études scientifiques comme le confirme Prince (2011). Elle tient compte des besoins spécifiques des élèves et exige des compétences particulières de la part de l'enseignant, qui doit adapter et moduler la démarche en fonction du contexte. Pour être bénéfique aux élèves, cet enseignement doit être complété par une formation continue des enseignants. Nous avons souligné l'importance d'explicitier les savoirs et les procédures pour les élèves. De même, nous suggérons qu'un profil critérié de l'enseignant soit également explicité et enseigné. Bien que des formations continues existent, elles restent insuffisantes et théoriques, sans application ni accompagnement sur le terrain.

## Notes

<sup>1</sup> Les productions de ré-exploitation, qui portent sur le sujet de « la peine de mort », sont réalisées 15 jours après la réécriture finale du texte A afin d'évaluer le maintien des compétences acquises lors de la réécriture de la dernière version du texte A.

<sup>2</sup> Voir annexe A: Grille d'analyse des copies.

<sup>3</sup> Voir annexe B: Dispositif d'une séquence didactique.

<sup>4</sup> Voir annexe C: Carte conceptuelle d'une séquence didactique.

<sup>5</sup> Des exemples de fiches pédagogiques : <https://github.com/Imane->

<source/Ressources/blob/main/Ressources%20didactiques.pdf>

<sup>6</sup> Les critères de réalisation sont les critères relatifs aux opérations et qui indiquent à l'élève « ce qu'il doit faire », tels que l'étayage des arguments et la structuration du texte.

<sup>7</sup> Les critères de réussite sont ceux qui indiquent à l'élève « comment faire » pour mettre en œuvre chaque critère de réalisation, tels que développer les arguments avec des explications, des exemples, des causalités, etc., orienter les arguments vers une conclusion préétablie, faire progresser le texte régulièrement sans se contredire, etc.

<sup>8</sup> Exemple de consigne (production initiale) : « L'argent fait le bonheur », une idée rarement contestée de nos jours, surtout par les jeunes. Cela signifie-t-il que la jeunesse d'aujourd'hui est matérialiste ? Que pensez-vous ? Rédigez un texte argumentatif structuré (genre essai argumenté) d'une longueur de 250 mots (entre une page et demie et deux pages) ».

<sup>9</sup> Dans le cadre de cette séquence didactique, différents types d'ateliers d'évaluation ont été organisés pour préparer les élèves aux ateliers de réécriture. Ces évaluations ont été guidées par la fiche d'accompagnement, qui explicite les critères de réalisation et de réussite. En premier lieu, les élèves ont échangé leurs textes en petits groupes, les ont analysés, commentés et critiqués de manière constructive. Ces échanges ont ensuite été élargis à l'ensemble de la classe afin de dégager des critères d'évaluation précis. Par ailleurs, les élèves ont travaillé sur des textes « défailants » pour identifier les erreurs les plus courantes et élaborer des réflexions enrichissantes pour la réécriture et l'amélioration de ces textes. Enfin, une phase d'auto-évaluation individuelle, nourrie par les critiques et les rectifications des pairs ou de l'enseignante, a permis à chaque élève de prendre du recul sur sa production et de fixer des objectifs pour la réécriture sur une fiche dédiée à cet effet.

<sup>10</sup> La fiche d'auto-évaluation conçue sous la forme d'un tableau et distribuée auprès des élèves répond à deux questions : « Qu'est-ce que j'ai réussi ? » et « Qu'est-ce que je dois améliorer ? ». Toutefois, une troisième colonne a été réservée aux commentaires de l'enseignante. Celle-ci y rédige des remarques qui appuient ou enrichissent la vision portée par les élèves sur leurs écrits. Par la suite, ces fiches sont



remises aux étudiants qui les discutent dans des groupes et qui sollicitent l'enseignante si nécessaire. Les discussions préparent la réécriture en présence de « la fiche d'accompagnement », qui soutient toutes les opérations.

<sup>11</sup> Le texte A est le texte réécrit en six versions et qui a fait l'objet d'un enseignement-apprentissage à travers la séquence didactique.

<sup>12</sup> Exemples de commentaires portés par les élèves dans la deuxième auto-évaluation: Je n'ai pas donné les exemples / Je n'ai pas présenté une thèse adverse clairement et je ne l'ai pas réfutée / Mon texte n'est pas cohérent / J'ai mélangé les arguments / Manque de liens logiques / Les arguments ne mènent pas à la conclusion.

### Références

- Adam, JM. (2005). *Les textes types et prototypes* (2e éd.). Armand Colin.
- Allal, L. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éd.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Delachaux et Niestlé.
- Anscombe, JC., & Ducrot, O. (1997). *L'argumentation dans la langue*. Pierre Mardaga.  
[https://books.google.co.ma/books?id=sp08uUvr2JgC&pg=PA5&hl=fr&source=gb\\_s\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q=intention&f=false](https://books.google.co.ma/books?id=sp08uUvr2JgC&pg=PA5&hl=fr&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q=intention&f=false)
- Beacco, JC. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Les Editions Didier.
- Bernié, JP., Jaubert, M., & Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (31), 189-210. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2669>
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (105-106), 5-22.  
<https://doi.org/10.3406/prati.2000.2400>

- Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (105-106), 137-158. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2405>
- Bonniol, JJ., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, (79), 106-115. <https://doi.org/10.3406/reper.1989.1987>
- Brassart, D. (1988). Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? *Recherches*, (9), 123-164. [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/R9\\_123-164\\_Brassart.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/R9_123-164_Brassart.pdf)
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chartrand, SG., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Didactica, c.é.f. [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca)
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, (203), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>
- De Ketele, JM. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, (103), 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 4: 7e, 8e, 9e*. De Boeck. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/041024a1-7885-4e32-908e-3087c6df4016/download>
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (10), Écrire, réécrire, sous la direction de Jacques David et André Séguy (p. 163-179). <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2135>
- El Ghazi, L. (2016). *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes*

*d'opinion* [Thèse de doctorat, Université Laval].  
<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/29d6cc6f-d787-47b9-88f7-b9d5b04d6c6c>

- Garcia-Debanc, C. (2018). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle: analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3. *Repères*, (57), 185-208. <http://journals.openedition.org/reperes/1572>
- Garcia-Debanc, C., & Trouillet, A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou: En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (105-106), 51-82. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2402>
- Gausse, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation: de l'élève au citoyen. *Édupass*. <https://doi.org/10.58079/o3c6>
- Goertzen, L., Schils, T., & Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: A collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education*, 134, article 104306. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306>
- Gombert, JE. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (3), 143-156. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>
- Instance Nationale d'Évaluation du Système D'éducation, de Formation et de Recherche Scientifique. (2016). *Rapport analytique. Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun*. Maroc.
- Khajehali, A., & Gashmardi, MR. (2022). Impact du jugement professionnel sur les pratiques évaluatives des enseignants du FLE en Iran. *Language Related Research*, 13(5), 565-591. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-60919-fa.html>
- Le Goff, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature* [Thèse de doctorat, Université de Metz] <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV->

[M/Theses/2006/Le\\_Goff.Francois.LMZ0625.pdf](https://theses.fr/M/Theses/2006/Le_Goff.Francois.LMZ0625.pdf) theses.fr.

- Leroy, A., & Mourey, J. (2002). Réécrire pour écrire. *Les Actes de Lecture*, (77), 24-30. [https://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL77/page24.PDF](https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL77/page24.PDF)
- Manesse, D., Hardy, M., Romian, H., & Dabène, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (20), 29-41. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2307>
- Masseron, C. (2000). Note sur quelques activités de réécriture. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (105-106), 111-136. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2404>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.  
[https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=AQHRYJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Analyse+des+donn%C3%A9es+qualitatives+:+recueil+de+nouvelles+m%C3%A9thodes&ots=\\_4HDEYt2-Y&sig=PV6tx58yNJRKzGrSmk83q\\_-6H1](https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=AQHRYJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Analyse+des+donn%C3%A9es+qualitatives+:+recueil+de+nouvelles+m%C3%A9thodes&ots=_4HDEYt2-Y&sig=PV6tx58yNJRKzGrSmk83q_-6H1)
- Oriol-Boyer, C. (1986). L'art de l'autre: didactique du texte et communication. *Langue française*, 70, 45-62. <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6370>
- Olinghouse, N. G., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406. <https://doi.org/10.1037/a0037549>
- Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII(2), 191-206. <http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf>
- Oriol-Boyer, C. (2000). Contribution de Claudette Oriol-Boyer. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (105-106), article 218-221. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2412>
- Patout, PA., & Damar, ME. (2021). La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires. *Lidil*, (64). <https://doi.org/10.4000/lidil.9579>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Editions de l'Université de Bruxelles.

- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, (112), 9-30. <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358>
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée: Une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23143>
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Ruellan, F. (1999). Un mode de travail didactique pour l'« enseignement » de compétences en production d'écrits. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (23), 49-69. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1539>
- Siekmann, L., Parr, J. M., & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: a study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54, article 100672. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672>
- Schneuwly, B., Rosat, MC., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, (81), 40-58. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768>
- Tremblay, O., Turgeon, E., & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture: des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Zogang, J. N. (2016). *Évaluation par des enseignants camerounais de productions textuelles argumentatives en français langue seconde d'élèves de 3e secondaire* [Thèse de doctorat, Université Du Québec À Chicoutimi, en Association Avec Université du Québec à Montréal]. <https://constellation.uqac.ca/4147/>

**Annexes**

**Annexe A**

Grille d'analyse des copies.

Critères	Sous critères	Note sous-critères	Note critères	Appréciations des critères				
				Inexistant (0pt)	Insuffisant (0,5-2pts)	Moyen (2,5-3,5pts)	Bien (4-4,5pts)	Excellent (5pts)
I- Organisation de l'argumentation	Thèse explicite (1pt) S. arg. efficace (2pts) Etayage et exemplification (2pts)	.../1 .../2 .../2	.../5					
II. Procédés langagiers de l'argumentation	Anaphore (1pt) Con. logiques (2pts) Prise en charge d'un contradicteur (1pt) Modalisation (1pt)	.../1 .../2 .../1 .../1	.../5					
III. Progression textuelle	Introduction (présenter, problématiser) (1,5pt) Paragraphes structurés et transition (2pts) Conclusion (synthétiser, répondre au problème) (1,5pt)	.../1,5 .../2 .../1,5	.../5					
IV. Respect des normes et correction de la langue	Syntaxe Conjugaison Orthographe Lexique et vocabulaire appropriés	Nombre d'erreurs	Code d'appréciation					Note
			..... erreurs	0 = plus de 31 erreurs 0,5 = 26-30 erreurs 1 = 21-25 erreurs 1,5 = 17-20 erreurs 2 = 14-16 erreurs 2,5 = 10-13 erreurs 3 = 7-9 erreurs 3,5 = 3-6 erreurs 4 = 0-2 erreur	0 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4			

Critères	Sous critères	Note sous-critères	Note critères	Appréciations des critères				
				Inexistant (0pt)	Insuffisant (0,5-2pts)	Moyen (2,5-3,5pts)	Bien (4-4,5pts)	Excellent (5pts)
V. Respect de la mise en page	Séparer introduction/développement et développement/conclusion (0,75pt) Respect de l'alinéa (0,75pt) Ecriture lisible (0,5pt)	Note sous-critère	Note critère	Les appréciations du critère				
				Insuffisant (0-0,5pts)	Moyen (0,75-1,25pt)	Bien (1,5-2pts)		
		.../0,75	.../2					
		.../0,75						
		.../0,5						

Production écrite: .....

Code de l'élève: .....

Note : ...../21

### **Annexe B**

#### Dispositif d'une séquence didactique

Au cours de la première séance, nous avons clarifié les objectifs d'apprentissage et introduit le genre argumentatif à travers l'analyse collective d'un texte exemple. Les étudiants ont ensuite rédigé un essai argumentatif sur le thème : « L'argent fait-il le bonheur ? ».

Les cinq séances suivantes, couvrant le premier module, ont été consacrées à l'étude de la « situation d'argumentation » (Charolles, 1980, pp. 7-8). Les étudiants ont analysé trois textes pour comprendre les composantes de cette situation, et ont produit des textes en modifiant le destinataire afin d'évaluer l'impact de ce dernier sur l'argumentation. Une deuxième analyse de texte a porté sur le double niveau de communication dans certains genres comme la lettre ouverte ou la pièce de théâtre (Mirabail, 1994), à l'aide de schémas illustratifs. Ce module s'est conclu par deux séances de réécriture (V2 après révision individuelle de V1, puis V3 après évaluation par les pairs), suivies d'une auto-

évaluation de V3 en fonction des enseignements reçus.

Le deuxième module, centré sur la justification, a amené les élèves à analyser deux textes pour apprendre à valider une thèse à travers un argumentaire cohérent et orienté vers une conclusion finale. Ils ont ensuite classé des arguments selon leur force et leur pertinence, puis choisi trois d'entre eux pour rédiger une séquence justificative, guidée par un schéma fourni (fig.). Enfin, les élèves ont été répartis en groupes et ont procédé à une évaluation par pairs, suivie d'une réécriture de leur séquence justificative.

Dans le troisième module, les élèves ont analysé un nouveau texte pour distinguer la justification, la réfutation et la concession. Après une évaluation par les pairs et une auto-évaluation de V3, ils ont réécrit leur texte (V4) en appliquant les procédés étudiés.

Les modules 4 et 5 ont été consacrés à l'analyse de textes pour distinguer objection et réfutation, argumentation et contre-argumentation, ainsi qu'à l'étude des phénomènes polyphoniques et leur rôle dans les stratégies argumentatives. Les élèves ont ensuite reconstitué le dialogue sous-jacent dans toute argumentation et rédigé des séquences concessives en tenant compte de la thèse adverse.

Le sixième module a permis aux élèves d'analyser et de rédiger des textes selon différents plans argumentatifs (dialogique, dialectique, antithétique), en s'appuyant sur des schémas explicatifs pour structurer leur orientation argumentative. Par la suite, des séances d'auto-évaluation et de réécriture ont conduit à la rédaction de la version 5, élaborée selon le plan de leur choix.

Enfin, lors de la dernière séance, les élèves ont réécrit la version finale (V6) de leur texte A. Tout au long de cette séquence didactique, nous avons veillé à articuler étroitement l'apprentissage des procédés linguistiques et celui des mécanismes argumentatifs, favorisant ainsi une approche globale et cohérente de l'écriture argumentative. Chaque séance s'est conclue par un temps d'échange en classe ou en petits groupes, permettant aux élèves de synthétiser les notions abordées et de consolider leurs apprentissages. Parallèlement, une fiche d'accompagnement, enrichie au fil des séances, a servi de référence pour guider les élèves dans la construction de leurs arguments et l'évaluation de leurs productions.



Annexe C

Carte conceptuelle d'une séquence didactique.

