

IMPACT DE LA RÉVISION COLLABORATIVE: UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE / IMPACT OF THE COLLABORATIVE REVISION: RESEARCH IN THE DIDACTICS OF WRITING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE / IMPACTUL REVIZUIRII COLABORATIVE: O CERCETARE DIDACTICĂ DESPRE EXPRIMAREA SCRISĂ ÎN FRANCEZA CA LIMBĂ STRĂINĂ¹

Résumé: Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en français langue étrangère, il vise à vérifier l'impact de l'enseignement/apprentissage de la révision dans un contexte coopératif en classe de FLE. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la révision (BERG 1999, KELLOG 1994, 2003). Nous nous sommes basés sur des recherches relatives aux démarches de révision qui privilégient la correction par les pairs. L'étape suivante consiste à vérifier si la révision collaborative permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

Mots-clés: production écrite, révision collaborative, cognition, acquisition.

Abstract: This research work is part of the didactics of writing in French as a foreign language; it aims to verify the impact of the teaching / learning of revision in a cooperative context in the class of FFL. Our approach is based on different models of writing and more specifically some models of the revision (BERG 1999, KELLOG 1994, 2003). We have based our research on revision processes that favor peer correction. The next step is to verify that collaborative editing can improve the quality of written products.

Keywords: written production, collaborative revision, cognition, acquisition.

Introduction

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. En effet, c'est le constat initial qui a principalement nourri la présente étude.

Les recherches en didactique de la production écrite, majoritairement centrées depuis une vingtaine d'années sur des démarches innovatrices, se sont peu à peu tournées vers l'étude des pratiques collectives dans les classes – modes de faire des enseignants.

Afin d'analyser la place de ces différents éléments dans les situations de révision collaborative et leur impact sur l'activité d'écriture et de révision des apprenants, nous avons organisé une situation en classe qui vise à dissocier et à étudier de manière comparée les effets de la révision, d'une part, de la réception des demandes et des suggestions des pairs et de la lecture critique des textes d'autrui d'autre part. Dans le cadre du volet de la recherche présenté ici, les élèves ont écrit des textes explicatifs portant sur des questions scientifiques.

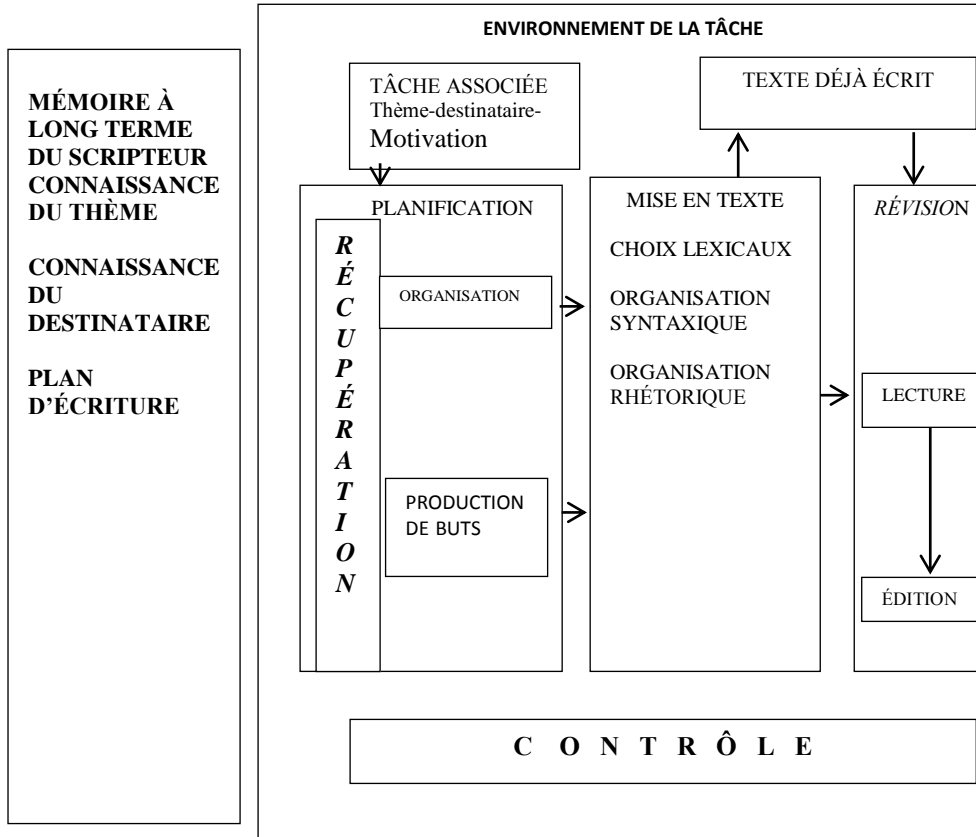
1. La production écrite

Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ». Dans le livre « Production du langage : Traité des Sciences cognitives » (Alamargot & Chanquoy, 2002 : 45), la production de texte est « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux ». De ce

¹ Djamaledine Nouredine, Université de Mostaganem, Algérie, djamaledine14@yahoo.fr; Mehdi Amir, Université de Tiaret, Algérie, amir.mehdi@hotmail.com

fait il est à signaler que la production écrite est une partie majeure de l'écriture. La didactique de la production écrite s'intéresse, plus particulièrement, à l'étude des activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

Les étapes du processus d'écriture



Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

2. La révision

La révision n'a pas le même sens chez différents chercheurs, voire chez le même chercheur. Heurley (2006) a essayé d'explicitier ce terme en présentant trois conceptions de la révision.

Première conception :

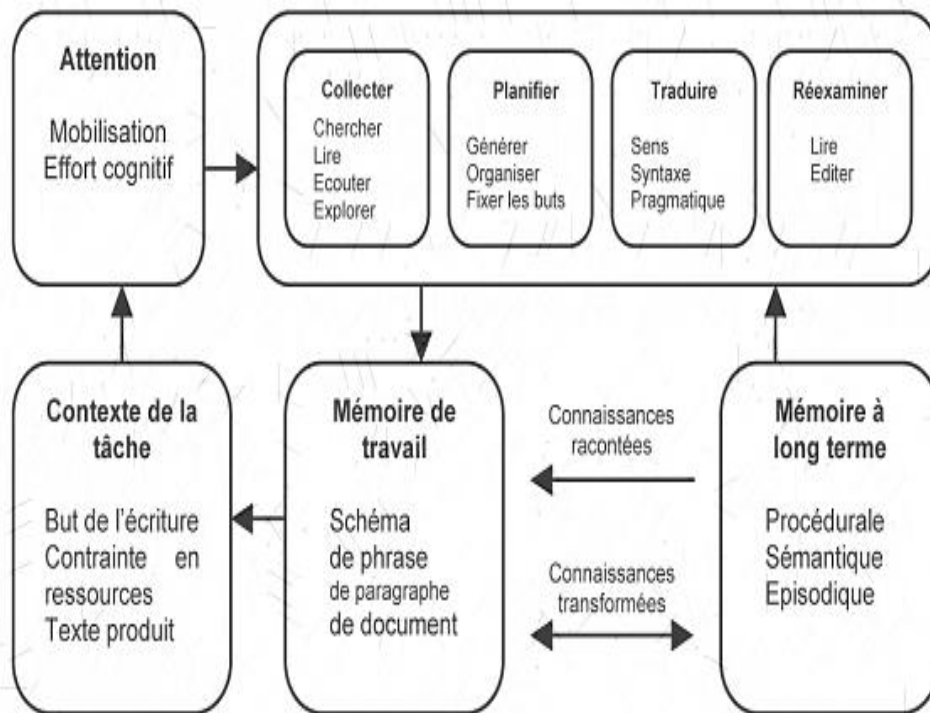
La révision comme modification effective apportée à un texte : Certains chercheurs considèrent la révision comme un comportement opérationnel observable qui consiste à effectuer une modification sur un texte, la révision consiste à « *apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité* ».

Deuxième conception :

La révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit, en effet, dans les modèles rédactionnels de Hayes & Flower (1980), la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision.

Troisième conception :

Elle est considérée comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite (Roussey & Piolat, 2005). Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but, qui vise à améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir. Elle est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auxquels participe également le processus de planification.



Modèle de Kellogg (1996)

Les travaux de recherche¹ de Kellogg ont permis d'enrichir les recherches portant sur l'écrit, en contribuant à l'ajout de trois instances qui prennent en compte le rôle de la MDT. Ces trois instances (formulation- exécution- contrôle), chacune se subdivise en deux processus. La formulation se compose de la planification et la traduction. L'exécution se compose de la programmation graphomotrice et l'exécution graphomotrice. Enfin le contrôle qui comprend la lecture-relecture et l'édition.

« La planification engagerait effectivement le calepin visuo-spatial pour traiter des informations à caractère imagé » (Olive & Piolat, 2005). La traduction permettrait d'engager la récupération des informations conservées dans la boucle phonologique lors de

¹ D'après Kellogg, la révision est assurée par un système de contrôle, qui est une des trois composantes des processus rédactionnels. Le système de contrôle est divisé en : lecture et édition. Ce système interagit avec le système de formulation et le système d'exécution, le tout est géré par l'administrateur central qui distribue des ressources cognitives nécessaires à leur fonctionnement. L'intérêt principal du modèle de Kellogg (1996) est de préciser la relation entre les processus rédactionnels et les différents composants de la mémoire de travail.

la traduction verbale du contenu. La programmation et l'exécution, deux composantes au cours desquelles le système est activé. Ce système qui « *est à l'origine de la traduction des idées, il permet le passage du texte virtuel au texte concret* » (Marin & Legros, 2000), il contrôle les mouvements de la main.

3. La révision collaborative

Les productions écrites sont l'objet d'interactions langagières dans l'espace scolaire : annotations des enseignants, corrections collectives, relectures critiques croisées en tandem, échanges de textes dans le cadre d'une correspondance scolaire. En quoi et pourquoi ces interactions pour réviser les textes permettent-elles aux apprentis-scripteurs (ou à certains d'entre eux ?) de progresser ? Nous appellerons « révision collaborative » une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision individuelle, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs.

En premier lieu, le scripteur soumis à la critique d'autrui reçoit des remarques, des conseils, des suggestions de formulation, qui constituent un étayage direct de son activité : il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome (Vygotski, 1997).

4. Hypothèse et contexte de recherche

Des chercheurs en didactique de l'écrit comme Hayes et Flower (1981), (Alamargot & Chanquoy, 2002) ont représenté l'organisation des processus cognitifs par des modèles qui accordent une importance particulière aux processus rédactionnels, ils ont montré que le processus de révision contribue largement à l'amélioration de la qualité du produit écrit des apprenants. Dans une étude comparative entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative, L'objectif de ce travail est de montrer l'efficacité de la révision collaborative sur la qualité du produit écrit.

Notre expérience s'est déroulée en deux étapes : dans la première, les apprenants ont rédigé puis révisé leurs textes d'une manière individuelle en suivant les démarches classiques proposées lors d'une séance de production écrite ; dans la deuxième étape les élèves travaillent en groupe de deux.

Nous émettons l'hypothèse que la pratique de la révision avec les pairs permettrait de mieux détecter les erreurs et d'améliorer le produit écrit. Nous prédisons que la révision collaborative est plus efficace que la révision individuelle.

4.1 Méthodologie

Notre expérimentation a été menée au sein d'une classe de troisième année secondaire lettres et langues au lycée cheikh Bouamama à Tiaret qui est composée de 30 élèves (21 filles et 9 garçons), âgés entre 16 et 19 ans. Nous avons assisté à plusieurs séances en fin de projet de la vulgarisation scientifique qui consistaient à préparer les élèves à produire un texte scientifique, qui se fait à la fin de chaque séquence plus les deux séances de production écrite (il s'agit d'écrire sur le même thème) ; la première s'est faite d'une manière classique et individuelle, la deuxième séance nous avons réparti les élèves en binômes. Après avoir fait les comparaisons des productions écrites de nos apprenants, nous avons relevé puis classé les erreurs commises dans des tableaux précisant leur nature (orthographe, conjugaison...) lors des deux séances de révision individuelle et collaborative.

Ces tableaux montrent une hétérogénéité dans la capacité à détecter et à identifier les erreurs, aussi bien en révision individuelle qu'en révision collaborative. Enfin, nous avons dénombré les modifications apportées lors des deux types de révision. Une hétérogénéité a été également relevée au cours des modifications pour les deux types de révision.

Nous avons pu analyser des variables dans les productions écrites des apprenants qui sont l'ajout, la suppression et le déplacement en procédant à un recouplement des jets d'écriture et en nous référant aux brouillons correspondant à chaque jet. Cette démarche va nous permettre de donner une description plausible de la manière de traiter l'information en général et, en particulier, la façon d'intégrer de l'information nouvelle à de l'information ancienne tout en gardant le texte cohérent dans la situation individuelle et collaborative d'écriture.

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

b) La suppression : Consiste à enlever un élément présent dans un texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur. La séquence XAY devient la séquence XY (suppression simple de A).

c) Le déplacement : Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence XAY apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence AXY ou XYA.

4.2 Interprétation des résultats

Pour vérifier l'impact de la révision collaborative sur la qualité des productions écrites, nous avons analysé les copies ainsi que les brouillons que nous avons demandés préalablement aux élèves de nous les remettre afin de nous permettre de réaliser notre étude comparative.

Selon la grille d'évaluation proposée par le cadre européen de référence pour les langues (CECR). Chaque critère dans cette grille est noté sur deux points, nous avons aussi remarqué qu'en dehors de ces critères les élèves lors de la deuxième séance ont apporté des modifications pertinentes :

Exemples

Ajouts de graphèmes : parti/e/ malade/s/ de/s/ calm/e/ san/g/.

Ajouts d'un mot : technique/ invention/ création/

Ajout d'une expression : /au vingtième siècle/ /ont fait des découvertes/ /maladies contagieuses/ ;

-*Suppression des signes inutiles*, mots et expressions moins significatives;

-*Déplacement des expressions* permettant de respecter le plan proposé.

		Graphèmes	Mots	Expressions
Ajouts	<i>Individuel</i>	8%	10%	6%
	<i>Collaboratif</i>	12%	15%	10%
Suppressions	<i>Individuel</i>	3%	5%	2%
	<i>Collaboratif</i>	14%	18%	5%
Déplacements	<i>Individuel</i>	3%	7%	3%
	<i>Collaboratif</i>	20%	15%	12%

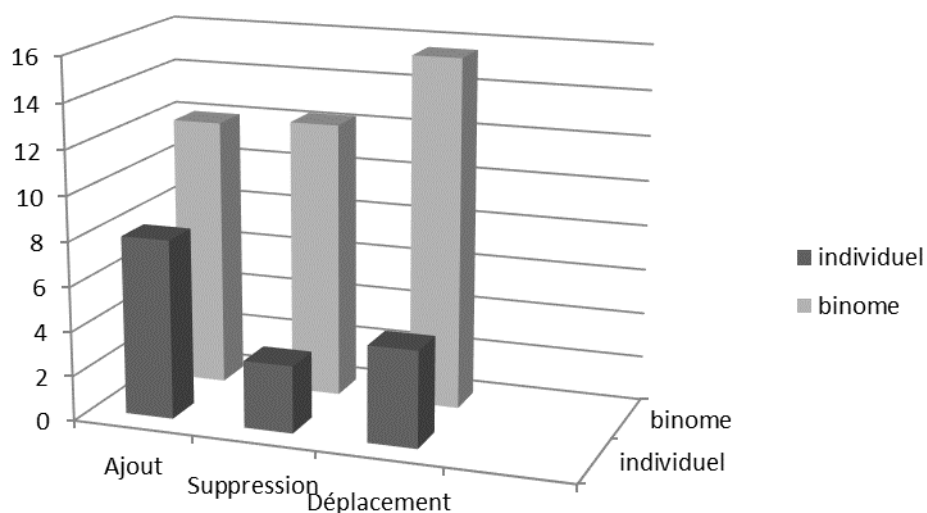


Figure 1 : pourcentage des répartitions des modifications

Grille d'évaluation de la production écrite

	<i>Individuel</i>	<i>Binôme</i>
Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0.5	1.5
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0.5	0.5
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0.5	1.5
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0.5	1
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0.5	1.5
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0.5	1.5

Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0.5	1.5
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0.5	1
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0.5	1
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0.5	0.5

5. Conclusion

Ce dispositif de travail collaboratif a constitué pour les élèves une aide qui leur a permis de produire des jets plus pertinents par rapport aux premiers jets. Cette nouvelle situation a favorisé la notion du débat. Les élèves producteurs de critiques ont en outre rédigé, de séquence en séquence, des critiques de plus en plus « expertes » qui ont probablement constitué une aide de plus en plus efficace pour leurs partenaires.

Les élèves ont emprunté des informations aux textes qu'ils ont lus pour les critiquer, en activant d'autres informations. L'évolution des critiques émises par les élèves de la première à la dernière séquence, leurs progrès dans le « métier de critique » sont des indices du développement de ce que l'on pourrait appeler une « conscience scripturale », à travers l'activité d'explicitation et de reformulation des critères de réussite et des manières de faire. Cependant les élèves respectent les consignes reçues. Même les plus faibles arrivent à construire une conception claire de l'activité de révision et des critères d'un texte explicatif réussi, ainsi qu'une explication satisfaisante du phénomène scientifique étudié. Bref, Il est nécessaire de laisser plus de place au travail collaboratif et l'ancrer comme une activité de classe. Des ateliers d'écriture peuvent être mis en place pour permettre aux groupes d'apprenants de mener un travail collaboratif.

Bibliographie

- Barbier, M. L., 2004, « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? », *Langues et écritures*, pp. 181-203.
- Barré-de Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq (Nord)*, Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., 1995, « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) », *Revue française de pédagogie*, n°33, pp. 93-113.
- Chanquoy, L., 2003, « Impacts de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 à 11 ans ».
- D. Bouget & S. Karsenty (Dir.), 2003, *Regards croisés sur le lien social - Journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin Nantes Xe anniversaire*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Moirand, S., 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Nathan/CLE international, 6e édition 1997.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C., 1998, *L'expertise en lecture - rédaction de textes, Approche cognitive*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Véronique, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Vygotsky, L.S. 1934, 1998, « Pensée et langage », *Revue française de pédagogie*, vol. 122, pp. 188-189.