

S'unir pour réussir : la réécriture de textes explicatif / narratif en FLE

Souame Schahrazed
 Département de Français
 Université d'El-Tarf

Résumé

En langue maternelle comme en langue étrangère la production écrite est considérée comme une activité complexe de résolution de problème⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾ exigeant un nombre important de connaissances diverses. De ce fait, sa maîtrise nécessite l'apprentissage et la construction de nombreuses compétences, ainsi que la proposition d'outils et d'activités intermédiaires mettant en œuvre des fonctions heuristiques et réflexives pour produire un écrit plus élaboré et construire sa pensée. De nombreuses recherches se sont intéressées aux processus rédactionnels permettant de mieux comprendre les étapes inhérentes au travail rédactionnel, pouvant améliorer la qualité des écrits des apprenants⁽⁴⁾⁽⁵⁾. D'autres chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage collaboratif, en tant que démarche permettant également aux scripteurs d'améliorer leurs compétences rédactionnelles^{(6) (7) (8) (9) (10)}. La méthode expérimentale envisagée dans le cadre de ce travail a pour but de montrer ce que peut apporter le travail collaboratif lors de la réalisation de tâches d'écriture/ réécriture de deux types de textes (texte explicatif versus texte narratif) en langue étrangère par des étudiants de 1^{ère} année licence de français en présence ou pas de texte d'aide à la réécriture.

ملخص

تعد الكتابة نشاطاً معقداً⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾ بسبب العديد من العراقيل التي يواجهها المحررون أثناء الكتابة وافتقارهم إلى الرصيد اللغوي. تتطلب السيطرة على هذا المشكل التعلم وبناء العديد من المهارات والأدوات والأنشطة التي تساعد على تحسين المنتج الكتابي. لقد ركزت العديد من الدراسات على عمليات الكتابة لفهم أفضل للخطوات التي تتبع أثناء العمل التحريري وتساعد على تحسين نوعية كتابات المتعلمين⁽⁴⁾⁽⁵⁾ وكذا المراجعة الجماعية التي تسمح أيضاً بتحسين مهارات الكتابة لدى المحرر⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾.

اقترحنا في البحث الحالي المنهج التجريبي الزامي إلى تبيان مساهمة العمل الجماعي أثناء القيام بمهام الكتابة وإعادة الكتابة لصنفين من النصوص (النص التفسيري في مقابل النص السردي) في اللغات الأجنبية من قبل طلبة السنة الأولى ليسانس لغة فرنسية مع وجود أو عدم وجود نصّ مساعد لإعادة الكتابة.

Problématique

Grâce aux avancées des travaux portant sur les relations entre la charge mentale, les ressources mémorielles et les activités langagières de construction de connaissances⁽¹¹⁾, la production écrite est considérée en tant qu'activité cognitivement coûteuse, du fait que le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux de traitement, exigeant la mobilisation de connaissances procédurales, déclaratives et conditionnelles. De ce fait, sa maîtrise nécessite l'apprentissage et la

construction de nombreuses compétences langagières, linguistiques et intellectuelles. De même que son enseignement exige la prise en compte de différents facteurs liés à l'aspect sociétal, culturel, individuel et didactique de la production écrite.

Depuis quelques années de nombreuses^{(12) (13) (14)} se sont intéressées aux processus permettant la réussite de l'acte d'écrire, tels que la planification, la mise en texte et la révision. Ces processus sont fondamentaux du fait qu'ils conditionnent les démarches didactiques et pédagogiques d'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Bereiter et Scardamalia⁽¹⁵⁾ ont distingué deux modes de productions liés à l'organisation ou non de la connaissance destinée à être mise en texte:

La « stratégie des connaissances racontées » qui consiste à formuler les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme. La cohérence du texte se limite au simple enchaînement de phrases, le rédacteur ne procède à une réorganisation d'ensemble du contenu du texte.

La « stratégie des connaissances transformées » est une stratégie rédactionnelle plus experte. Le scripteur doit pouvoir modifier le contenu en fonction de critères pragmatiques et rhétoriques pour souligner l'aspect créatif et productif au niveau des savoirs de l'activité d'écriture et non pas seulement le fait qu'elle suppose la récupération et la réorganisation des informations. Galbraith⁽¹⁶⁾ reprend le modèle « Knowledge transformation » de Bereiter et Scardamalia⁽¹⁷⁾ en lui ajoutant la dimension « Knowledge constitution » afin de souligner l'aspect créatif de la production écrite. Selon le modèle de Galbraith l'émergence d'une idée est liée à un pattern d'activation dans un ensemble de connaissances. Si l'ensemble de connaissances actives est le même, il peut alors entraîner l'émergence d'idées différentes, si les patterns d'activation de cet ensemble sont différents.

Ce modèle a permis d'expliquer un certain nombre de résultats empiriques précédemment obtenus par l'auteur, montrant notamment que les scripteurs les plus habiles sont incapables de récupérer directement les idées en mémoire sémantique, ils construisent et ils élaborent les idées en prenant en compte le contexte de production.

Dans le cadre de l'écrit, des travaux se sont intéressés aux processus impliqués dans l'activité rédactionnelle, et d'autres recherches ont mis en évidence les effets du travail collaboratif entre pairs dans l'amélioration du produit écrit. Certaines recherches montrent une influence positive des interactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité du fait qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus complexe^{(18) (19)} Ces recherches sus-citées mettent en évidence que les pairs sont souvent capables de s'entraider étant donné que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction enseignant/apprenant Ces interactions favoriseraient plus facilement la mise en mots des contenus et le respect des spécificités textuelles, ainsi qu'une meilleure prise en compte des attentes du lecteur. L'environnement collaboratif accroît la communication, le partage d'idées⁽²⁰⁾ et favorise les conflits cognitifs permettant aux apprenants une remise en question de leurs idées avec celles de leurs pairs pour construire de nouvelles connaissances⁽²¹⁾. De plus, d'autres travaux relevant de l'approche socio-cognitive de l'apprentissage et du développement cognitif, " *centré sur la genèse sociale des processus cognitifs et métacognitifs* " ont montré que les interactions entre pairs avaient un effet sur le développement de compétences scolaires

et le transfert de stratégies cognitives et de processus métacognitifs⁽²²⁾. Remarquons qu'il ne s'agit pas là d'un développement cognitif piagétien, où la nouvelle étape effacerait en l'intégrant ce que l'apprenant avait déjà acquis. Les stratégies sont des savoir-faire, des pratiques...

Pour l'apprenant apprendre à manier une nouvelle stratégie, plus complexe, c'est enrichir son répertoire. Les stratégies moins complexes, telles qu'énumérer des contenus ou appliquer un schéma rédactionnel, restent à disposition ; même s'il est probable que l'acquisition de nouvelles stratégies, en complexifiant la compétence rédactionnelle, remodèle ce qui était acquis, les stratégies plus simples ne disparaissent pas, au contraire : le rédacteur avancé les manie mieux et avec plus de facilité. Inversement, une stratégie ne s'apprend pas d'un seul coup et une fois pour toutes, elle se forge au fur et à mesure de la pratique et du contexte. La collaboration fait partie de ses pratiques qui développent les compétences rédactionnelles des apprenants⁽²³⁾. Tous les auteurs que nous avons cité se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotsky⁽²⁴⁾ selon laquelle l'expérience sociale façonnerait la manière de penser et d'interpréter le monde. Les socioconstructivistes prônent l'interaction sociale. Vygotsky soutient l'efficacité d'intériorisation des concepts intellectuels et sociaux grâce à des activités réflexives effectuées en groupe. L'apprenant élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs. Les interactions vont entraîner des conflits sociocognitifs bénéfiques permettant aux apprenants de s'outiller cognitivement afin de résoudre les problèmes rencontrés et construire leur savoir⁽²⁵⁾. Les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage puisqu'ils provoquent des questionnements sur les représentations et les pratiques utilisées ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des centrations des autres membres de l'équipe.

Toutes ces recherches ainsi que celles réalisées en psychologie cognitive plus précisément, celles qui ont traité de production en langue seconde et/ou étrangère, mettant en œuvre le fonctionnement cognitif de l'apprenant nous incitent donc à nous pencher un peu plus sur l'écrit pour tenter de proposer des stratégies d'enseignement efficaces en fonction des spécificités de nos apprenants en contexte plurilingue. Cet intérêt a déjà pris naissance lors de notre travail de mémoire de Magistère⁽²⁶⁾ où les résultats obtenus nous permettent de noter que la collaboration permet d'améliorer le produit écrit, particulièrement en présence de pairs capables, c'est-à-dire ayant un bon niveau par rapport à leurs camarades .

Trois grandes orientations d'apprentissage co-actif, coopérant ou en situation de collaboration peuvent être envisagées, en fonction des besoins des apprenants et des objectifs assignés .Il s'agit d'une part, de collaboration "en face à face" ou en mode présentiel^{(27) (28)}, d'autre part, de situations de collaboration à distance, médiatisées par les TICE [29], et enfin de situations de collaboration en ligne⁽³⁰⁾ .

L'enseignement en ligne est un enseignement interactif suivi par télématique. En 1989, Harasim a décrit la nature et les caractéristiques des enseignements en présentiel, à distance et en ligne.

Selon lui l'enseignement en présentiel offre une bonne interaction de chaque apprenant avec ses enseignants ou ses pairs mais une rigidité de temps et de lieu.

L'enseignement à distance, qu'il soit par correspondance ou par médias audiovisuels offre l'avantage de la flexibilité de temps et de lieu incitant l'autonomie et la réflexion mais les interactions entre les apprenants restent très limitées.

L'enseignement en ligne offre comme l'enseignement à distance une grande flexibilité de temps et de lieu incitant l'autonomie et la réflexion. Les interactions entre l'apprenant et ses pairs sont très élevées (excellentes). Elles seront une source de motivation, d'entraide, d'esprit critique et de synthèse.

L'enseignement en ligne fait converger les enseignements présentiel et à distance.

L'orientation choisie dans le cadre de notre recherche est de type présentiel, en raison des spécificités matérielles de l'environnement de travail et une manipulation élémentaire des TICE de la part de nos apprenants .

En continuité avec notre travail de mémoire de magistère⁽³¹⁾ évoquant le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit par des lycéens, et au regard des études admettant les bienfaits de l'apprentissage collaboratif, il serait légitime de nous intéresser à l'effet de la collaboration sur la production de l'écrit et la construction de connaissances scientifiques en contexte plurilingue, la collaboration permet au rédacteur de recevoir une réaction de la part de ses pairs et cette interaction pourrait jouer un rôle intéressant en stimulant la création de critères qualitatifs et de procédures de résolution de problème. Nous nous référons pour notre recherche au socioconstructiviste^{(32) (33) (34)} Ainsi, l'apprentissage est un acte de collaboration, favorisant l'exploitation des diverses cognitions présentement dans le groupe et dans l'environnement⁽³⁵⁾. L'effet de ce dernier a déjà été mis en valeur par d'autres recherches et modélisations, notamment celle de Hayes et Flower⁽³⁶⁾ reprise et élaborée par Hayes⁽³⁷⁾, ainsi que les travaux conduits par Giordan (1987) sur l'influence majeure de l'environnement qui "devrait permettre à l'individu de dépasser le paradoxe de l'apprendre : l'individu ne peut élaborer que par lui-même, mais en s'appuyant sur l'expérience des autres. Dans le même temps, l'apprenant n'élabore pas simplement un savoir : il détermine son propre processus d'apprentissage". Et enfin, au regard des travaux de Zammuner⁽³⁸⁾ considérant la dynamique du travail collaboratif en tant que moteur des apprentissages favorisant un apprentissage plus élaboré grâce à une meilleure gestion des critiques des pairs. Les résultats obtenus de ces travaux ont permis de noter l'intérêt du travail collaboratif, qui tente d'amener l'apprenant à comprendre le point de vue de l'autre pour avancer. Les stratégies de réalisation d'une tâche se développent au fur et à mesure que l'apprenant prend en considération les remarques des pairs.

Principale question de recherche et Hypothèse générale

Ainsi à nos yeux, la question fondamentale est la suivante:

Quel est le rôle de la collaboration sur la Co-réécriture en présentiel de deux types de texte narratif vs explicatif, en contexte plurilingue, en fonction de la présence ou pas de textes d'aide à la réécriture.

Et de cette question principale découlent bien d'autres :

Comment les apprenants procèdent-ils en situation collaborative lors de la réécriture de deux types de textes différents? Les textes explicatifs seront-ils de meilleure qualité que les textes narratifs ? Autrement dit : contiendront-ils davantage d'informations que les textes narratifs, notamment à l'ère de la société de la vulgarisation scientifique?

Les textes ressources d'aide à la réécriture seront-ils une source de motivation que nous devons exploiter? La collaboration seule suffit-elle à aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles ou faut-il encore faire appel à des outils d'aide à la réécriture (texte d'aide) en vue d'obtenir des textes de meilleure qualité? Nous tenterons de répondre à ses questions au cours de nos expérimentations.

Nous envisageons de conduire nos pratiques didactiques avec des étudiants de l'Université d'El-Tarf, inscrits en 1ère année licence de français. Ces situations seront tantôt en individuel tantôt en groupes afin d'analyser l'effet du travail collaboratif sur la qualité des textes produits d'un point de vue linguistique et sémantique en présence ou en l'absence de texte d'aide.

Nous avons fondé l'hypothèse générale de notre recherche sur les travaux de Vygotsky⁽³⁹⁾ montrant que les interactions sociales permettent des apprentissages plus élaborés. Nous supposons donc que les échanges entre les pairs conduisent à améliorer les zones proximales de développement des apprenants engagés dans une tâche complexe et cognitivement coûteuse. Ce développement se vérifiera à travers une production écrite plus pertinente, résultant d'opérations mentales plus réfléchies.

Principales hypothèses et prédictions

Comparaison de deux situations de réécriture : réécriture individuelle *vs* réécriture collaborative de deux types de textes explicatif et narratif en présence ou en l'absence d'aide à la réécriture.

Dans notre expérimentation sur le rôle de la collaboration sur la Co-réécriture en présentiel de deux types de texte narratif *vs* explicatif en fonction de la présence ou pas d'un texte d'aide à la réécriture, nous envisageons quatre séries d'hypothèses.

La première série concerne le nombre d'informations ajoutées en situation individuelle *vs* collaborative lors de la réécriture des deux types de textes en présence ou en l'absence du texte d'aide.

La deuxième série est relative au niveau de pertinence des propositions ajoutées après la lecture du texte d'aide par les groupes expérimentaux et sans texte d'aide pour les groupes témoins (pertinence en fonction de leur insertion ou non dans une chaîne causale).

La troisième série concerne le niveau de pertinence des propositions ajoutées après lecture du texte d'aide en fonctions du niveau d'importance des informations du texte lu.

Enfin, la dernière porte sur l'origine des ajouts (ceux qui renvoient à la base du texte (BT), au modèle de situation (MS) ou autre (AUTRE) c'est-à-dire ne renvoyant ni à la base de texte ni au modèle situationnel) .

Effet(s) du texte d'aide sur la réécriture de deux types de textes (explicatif *vs* narratif) en situation individuelle *vs* collaborative

Première série d'hypothèses

-Analyse quantitative : Nombre d'ajouts

La première série d'hypothèses concerne le point de vue quantitatif de la réécriture.

H1 : réécriture de textes narratif/explicatif après lecture de textes d'aide *vs* réécriture sans texte d'aide

Nous formulons l'hypothèse que la lecture du texte d'aide aura un effet positif sur l'activité de réécriture, quelle que soit la situation : individuelle ou groupale.

Nous nous attendons à ce que :

P1 : les informations ajoutées au premier jet lors de la réécriture individuelle et collaborative par les groupes expérimentaux (G1 et G2) ayant bénéficié de la lecture de textes d'aide seront quantitativement plus nombreuses, que celles ajoutées par les groupes témoins n'ayant pas bénéficié de textes d'aide (G3 et G4).

P2 : $G2 > G1$: les participants du groupe expérimental qui réécriront en groupe après lecture des textes d'aide feront plus d'ajouts que ceux qui réécriront en individuel après lecture des textes d'aide.

P3 : $G1 > G3$: les participants du groupe expérimental qui réécriront en individuel après lecture des textes d'aide feront plus d'ajouts que ceux qui réécriront en individuel sans lecture des textes ressources.

H2 : Effet du type de texte à produire : narratif (T1) / explicatif (T2) sur le nombre d'ajouts en fonction des modalités d'écriture (individuelle vs collaborative)

P4 : G1 plus d'ajouts dans le T1 que dans T2, alors que G2 plus ou autant d'ajouts dans T2 que dans T1.

Deuxième série d'hypothèses

La deuxième, la troisième et quatrième série d'hypothèses concernent le point de vue qualitatif de la réécriture.

-Analyse qualitative

Niveau de pertinence des ajouts (en fonction de la relation causale) en fonction des groupes

H 3 : Nous formulons l'hypothèse que les informations ajoutées lors de la réécriture collaborative (G2) de textes narratif / explicatif en présence de textes d'aide seront plus pertinentes que celles ajoutées lors de la réécriture individuelle avec texte d'aide (G1.1) ou sans texte d'aide (G3.1).

Nous prédisons que :

P5 : Les informations ajoutées par les groupes expérimentaux G1 et G2 (ayant bénéficié du texte d'aide) seront plus pertinentes que celles ajoutées par les scripteurs des groupes témoins G3-G4 (n'ayant pas bénéficié du texte d'aide).

P6 : $G2 > G1$: les participants du groupe expérimental qui réécriront en groupe après lecture des textes d'aide feront plus d'ajouts pertinents que ceux qui réécriront en individuel après lecture des textes ressources.

Troisième série d'hypothèses

-Analyse qualitative

-Niveau de pertinence des ajouts en fonction du niveau d'importance du texte lu

H4 : Nous formulons l'hypothèse que les informations ajoutées lors de la réécriture collaborative de textes narratif / explicatif en présence de textes d'aide seront plus pertinentes que celles ajoutées lors de la réécriture individuelle en présence de texte d'aide.

Nous prédisons que :

P7 : Les informations ajoutées seront plus pertinentes en situation groupale qu'en situation individuelle : $G1.2 > G1.1$.

Quatrième série d'hypothèses

-Analyse qualitative

- **Origine des ajouts** (ceux qui renvoient à la base du texte (BT), au modèle de situation (MS) ou autre (AUTRE) c'est-à-dire ne renvoyant ni à la base de texte ni au modèle situationnel)

H5: Nous émettons l'hypothèse que les participants des du groupe G2 par rapport au groupe G1 produiront davantage d'ajouts issus des textes ressources que d'ajouts issus de leurs connaissances antérieures.

Nous nous attendons à ce que :

P8 : Le groupe G1 produit plus d'ajouts issus de la base de texte que le groupe G2

P9 : Le groupe G2 produit plus d'ajouts issus du modèle de situation évoqué par le texte que le groupe G1

P10 : Les sujets du groupe G1 produiront plus d'ajouts AUTRE que ceux du groupe G2.

Nous présenterons ci-dessous la démarche expérimentale envisagée dans le but d'améliorer la qualité de la production écrite de textes explicatif et narratif en FLE.

Dispositif de recherche

1-Participants:

Les participants à notre expérimentation sont des étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de français à l'Université d'El-Tarf (au Nord- Est Algérien). L'ensemble de ces apprenants sont âgés de 17 à 39 ans et sont issus de divers milieux sociaux. Ils sont inscrits dans une zone urbaine. Durant leur scolarité, ils ont suivi la majorité des cours en langue arabe et n'avaient que 4 à 5h par semaine de cours de langues étrangères. Le module de langue française est assuré dès la 4^{ème} année primaire, alors que celui de la langue anglaise débute au collège. Suite aux réponses obtenues dans les fiches de renseignements que nous avons soumis aux apprenants comme tâche distractive, certains apprenants seulement s'expriment en français au sein de leur famille. Cependant, la plupart d'entre eux n'utilisent que la langue arabe. Le contact avec le français langue étrangère ne s'effectue que dans le cadre de leurs études.

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons divisé les étudiants en 04 groupes et chaque groupe est divisé en sous groupes. Nous avons donc :

G1: G1.1+ G1.2 (Groupe expérimental : réécriture individuelle avec texte d'aide)

G2: G2.1+ G2.2 (Groupe expérimental : réécriture collaborative avec texte d'aide)

G3: G3.1+ G3.2 (Groupe témoin : réécriture individuelle sans texte d'aide)

G4 :G4.1 + G4.2 (Groupe expérimental : réécriture collaborative sans texte d'aide)

2-Matériel expérimental

Les sujets de production écrite proposés aux participants concernent le thème des tornades. Il s'agit d'un sujet d'actualité pour les apprenants qui pour la majorité d'entre eux ont vécu l'événement. Nous estimons que ce sujet est motivant pour les participants de notre expérimentation. Les textes ressources que nous avons utilisés dans cette étude sont au nombre de deux : texte narratif et texte explicatif (voir annexe 2) Il s'agit de textes plus ou moins courts, portant sur le thème des tornades. Nous les avons fabriqués à partir d'articles de presse pour le texte narratif et

d'articles pris sur Internet pour le texte explicatif. Nous avons donc, reformulé et relié les informations entre elles de façon à obtenir des textes cohérents. En outre, nous avons veillé à ce que chaque texte respecte les caractéristiques du type de texte à produire.

Extrait du texte narratif (voir texte complet en annexe 2)

Violent orage à El-Kala : importants dégâts et routes coupées

Selon les services de la station météorologique un violent orage accompagné de rafales de vent atteignant plus de 70 km/h et des pluies diluviennes de 40mm, se sont abattus jeudi en début d'après midi sur la ville d'El-Kala (Wd'El-Tarf).

Extrait du texte explicatif (voir texte complet en annexe 2)

Qu'est-ce qu'une tornade?

Le mot tornade vient de 2 termes espagnols: "tronada" = orage et "tornar" = tourner. C'est une tempête tourbillonnante très intense se manifestant par un entonnoir nuageux (le tuba) accordé à la base d'un cumulo-nimbus (nuage de grande taille, sombre) et s'accompagnant de pluie voir d'un orage ou de grêle.

3-Procédure expérimentale et consignes

1^{ère} séance : Ecriture individuelle d'un texte narratif vs explicatif (1^{er} jet)

Durant la première séance, nous avons présenté aux apprenants les expériences auxquelles ils sont invités à participer, puis divisé les G1-2-3-4 en deux sous- groupes. Nous avons demandé aux groupes G1.1, G2.1, G3.1, G4.1 de rédiger individuellement un texte narratif sur les tornades et aux groupes G 1.2, G 2.2, G3.2, G4.2 un texte explicatif sur le même thème.

Trente minutes plus tard après une tâche distractive, nous avons demandé aux groupes G1.1, G2.1, G3.1, G4.1 de rédiger individuellement un texte explicatif toujours sur les tornades et aux groupes G 1.2, G 2.2, G3.2, G4.2 un texte narratif sur le même thème. Ce contre balancement vise à faire commencer un sous groupe par le texte narratif et l'autre par le texte explicatif a pour but d'éviter un biais dû à l'activation spécifique à chaque type de texte.

Consigne de production (Texte narratif)

Sujet de production écrite

Vous souvenez vous de la tornade « trombe d'eau » qui s'est produite à El-Kala en novembre 2010 ? Racontez à vos camarades ce qui s'est passé ce jour là à partir de ce que vous avez vécu, ce que des témoins oculaires vous ont racontés ou ce que vous avez appris par les médias (Radio, Tv....).Essayez d'être le plus précis possible de façon à ce que vos lecteurs comprennent bien le phénomène, ses causes et ses conséquences.

Consigne de production (Texte explicatif)

Sujet de production écrite

Certains de vos amis ont assisté à la tornade « trombe marine » qui s'est produite à El-kala le mois de novembre 2010, seulement ils sont incapables de définir et d'expliquer le phénomène en donnant ses causes et ses conséquences.

Aidez – les à comprendre le phénomène en leur expliquant ce qu'est une tornade « trombe marine », quelles sont ses causes et les conséquences engendrées aussi bien sur la nature que sur l'être humain.

2^{ème} séance (quelques jours plus tard) : Réécriture individuelle /collaborative avec et sans texte d'aide (2^{ème} jet)

Pour la 2^{ème} séance, nous avons demandé au groupe G1.1 de réécrire individuellement son texte narratif, puis explicatif après lecture d'un texte d'aide que nous avons fabriqué à partir d'articles de presse et d'articles pris sur internet(voir annexe2) et au groupe G 1.2 de réécrire individuellement son texte explicatif puis narratif après lecture également des textes d'aide (voir annexe2).

Les groupes G2.1 et le G2.2 auront la même tâche mais les apprenants des deux sous groupes seront divisés en petits groupes de 4 apprenants pour une réécriture collaborative avec texte d'aide.

Les groupes G3.1 et G3.2 réaliseront la tâche individuellement sans textes d'aide.

Les participants des groupes G4.1 et G4.2 seront rassemblés en petits groupes de 4 apprenants pour réécrire les textes sans aucune aide à la réécriture.

Consigne de réécriture (Texte narratif)

1- Consigne de lecture du texte : Lisez silencieusement le texte et gardez en mémoire les principales informations qui vous permettront prochainement de raconter à des personnes étrangères le phénomène et d'en comprendre ses causes et ses conséquences.

2- Consigne de réécriture : Dans le but d'améliorer votre texte en vue de faire mieux comprendre à vos lecteurs le phénomène, ses causes et ses conséquences, réécrivez- le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modification de forme et de contenu).

Consigne de réécriture (Texte explicatif)

1- Consigne de lecture du texte : Lisez silencieusement le texte et gardez en mémoire les principales informations qui vous permettront prochainement d'expliquer le phénomène aux personnes qui ne savent pas ce qu'est une tornade, ses causes et ses conséquences.

2- Consigne de réécriture : Dans le but d'améliorer votre texte en vue de faire mieux comprendre à vos lecteurs le phénomène, ses causes et ses conséquences, réécrivez- le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modification de forme et de contenu).

4. Méthodes d'analyse des protocoles

Les productions sont analysées d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Le point de vue quantitatif renvoie au nombre d'informations ajoutées par les participants lors de la réécriture individuelle et collaborative des deux textes (explicatif vs narratif).

Le point de vue qualitatif renvoie à la pertinence des informations ajoutées.
-Pour les quatre groupes (expérimentaux et témoins).Le niveau de pertinence des informations dépend du nombre d'informations inscrit dans une chaîne causale/informations servant à mieux comprendre l'événement relaté.

Nous aurons trois types d'information, pertinentes (TP), moyennement pertinentes (MP) et non pertinentes (NP).

Pour catégoriser les informations, nous avons suivi la méthode des juges .Nous avons soumis à des étudiants de 3^{ème} année licence de français option didactique 18 phrases pour chaque type de texte (informations contenues dans les textes d'aide et leur avons demandé de classer ses phrases dans un tableau selon leur niveau d'importance. (Voir annexe 1)

Pour mesurer le niveau sémantique des productions, nous avons fait appel à l'analyse propositionnelle de Kintsch⁽⁴⁰⁾, qui consiste en la décomposition du texte en propositions sémantiques c'est-à-dire en unités de signification minimales. Ces dernières sont considérées comme les plus petites unités sur lesquelles nous pouvons appliquer un jugement de vérité⁽⁴¹⁾ Selon Kintsch⁽⁴²⁾, une proposition est, une structure de liste contenant, dans sa forme la plus simple, une relation qualifiée généralement de « prédicat » (qui peut être un verbe, un adjectif ou un terme relationnel) suivi par un ou plusieurs « arguments » (généralement un substantif). Cette décomposition permet, à partir d'un texte, d'obtenir une « base de texte » qui construit la microstructure sémantique à partir de laquelle se construit la macrostructure sémantique, qui permet d'assurer la cohérence référentielle du texte. Ainsi, l'analyse propositionnelle des productions des participants nous permettra d'évaluer les informations ajoutées : Ajouts issus du texte lu (Ajouts collés) ou Ajouts appartenant à leurs connaissances antérieures (Ajouts originaux).

Les ajouts originaux ne résultent pas d'un simple emprunt par une procédure «copier-coller» d'un extrait d'un texte d'aide.

Les informations «originales» peuvent être le résultat de la transformation d'une information empruntée par le remplacement d'un prédicat par un synonyme ou par le changement d'un argument ou plus. Il peut s'agir aussi d'une information nouvelle produite par le sujet suite à l'activation d'un modèle mental sous-jacent à un texte ressource.

La réécriture constitue alors une trace de la restructuration du modèle mental initial de l'apprenant. Les deux types de traitement mis en jeu par les deux types d'ajouts sont compatibles avec les *Knwoledge telling strategy* (information «collée») et *Knowledge transforming strategy* (information «originale») ⁽⁴³⁾ Le travail pédagogique de production à l'aide de la base de données textuelle permet de développer les activités de contrôle de la production et de la révision et de contribuer au développement des capacités à lire, à écrire, à réviser et à construire des connaissances nouvelles à travers l'écriture⁽⁴⁴⁾.

***Analyse :** Réécriture après lecture des textes d'aide vs sans lecture des textes d'aide

Les données seront analysées selon le plan d'expérience S<G4>* P 3,dans lequel les lettres S , G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes d'aide et qui réécrira des textes en individuel ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources mais qui réécrira les

textes en collaboration ; G3= groupe (témoin) n'ayant pas bénéficié de la lecture des textes d'aide et qui réécrira des textes en individuel ; G4= groupe n'ayant pas bénéficié de la lecture des textes d'aide mais qui réécrira les textes en collaboration), Niveau de Pertinence des informations ajoutées dans les deux textes (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Conclusion :

Le mécanisme de relecture - révision du texte est loin d'être simple. Bien qu'il n'ait pas été au centre des préoccupations des premiers travaux, les chercheurs se sont très vite rendu compte de son importance. Ainsi, Flower et Hayes⁽⁴⁵⁾ parlaient brièvement de réexamen du texte en terme de « lire et corriger » mais ajoutaient à leur modèle, en 1981 la notion « D'évaluation et de révision ». Phase dans laquelle le scripteur doit se distancier de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle. Scardamalia et Bereiter⁽⁴⁶⁾ définissent le processus d'évaluation du texte comme la comparaison de deux représentations du texte, l'une actuelle (texte produit) et l'autre projetée (anticipation du texte). L'activité d'écriture demeure à ce jour très complexe car il y a souvent « une surcharge cognitive ».

Vu les problèmes que rencontre un scripteur seul face à son texte, nous avons choisi de mettre en œuvre une situation qui permet d'alléger cette surcharge cognitive. Nous avons donc travaillé sur la problématique de réécriture collaborative. Nous souhaitons par cette recherche en cours, démontrer que la réécriture collaborative permet d'améliorer le produit écrit.

Pour une meilleure prise en charge de l'écrit, il nous semble qu'il est important d'enseigner à nos apprenants les stratégies de révision de textes parce que plusieurs études ont révélé que les apprenants qui utilisent la stratégie enseignée, font plus de corrections que ceux qui n'ont pas reçus cet enseignement. A partir des résultats de ces études, nous pouvons dire que si nos apprenants sont initiés à celà, leurs écrits seraient sans doute meilleurs.

Références bibliographiques

- 1- Vygotsky, L.S.**, (1934, 1997). Pensée et langage. Paris: La dispute, 3ème édition. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 2-Fayol, M.**, (1997)., Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, Presses Universitaires de France.
- 3-Bereiter, C., & Scardamalia, M.**, (1987). The psychology of written composition. Journal of memory and language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 4-Hayes, R., & Flower, L.S.** (1980). "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive Process in Writing, 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 5-Bereiter, C., & Scardamalia, M.**, (1987). The psychology of written composition. Journal of memory and language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 6-Nixon, J.G., & Topping, K. J.**, (2001). Emergent writing : The impact of structured peer interaction. Educational Psychology, vol. 21, n° 1, pp. 41-58. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **

- 7-Yarrow, F., & Topping, K., (2001).** Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, pp.261-282. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 8-Topping, K., (2005).** Trends in peer learning. *Educational Psychology*, vol. 25, n°6, pp.631-645. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers.
<http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 9-Kumpulainen, K., & Kaartinen, S.,(2003).** The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *The Journal of Experimental Education*, vol. 71, n°4, pp. 333-370. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 10-Sauvé, P., (2000).**Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme, Vol.2, n°3, pp. 1-6. .
- 11-Barré de Miniac,C., (2000).** Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques. Lille: Presses universitaires du Septentrion. Coll. Savoirs mieux.
- 12- Hayes, R., & Flower, L.S. (1980).** "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 13-Bereiter,C & Scardamalia, M.,(1987).** The psychology of written composition. *Journal of memory and language*,
- 14-Bereiter,C & Scardamalia, M., (1998).** , L'expertise en lecture – rédaction de textes, Approche cognitive, Delachaux et Niestlé,
- 15-Bereiter,C & Scardamalia, M.,(1987).** The psychology of written composition. *Journal of memory and language*,
- 16-Bereiter,C & Scardamalia, M.,(1987).** The psychology of written composition. *Journal of memory and language*,
- 17-Galbraith.D., (1999).** Writing as knowledge constituting process, in M.Torrance & D.Galbraith (Edits), *Knowing what to write: Conceptual process in text production* , Amsterdam, Amsterdam University press 139-160.
- 18- Besse, J.M., & l'ACLE, (2000).** Regarde comme j'écris ! Ecris d'élèves, Regards d'enseignants, Belgique, ed, Magnard.Cité In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers.
<http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 19- Topping, K., (2005).** Trends in peer learning. *Educational Psychology*, vol. 25, n°6, pp.631-645. In Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états. Poitiers.
<http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **
- 20-Pugach, MC & Johnson, LJ (1995).** Praticiens de collaboration, les écoles de collaboration .Denver, CO: Amour Publishing Co.
- 21-Kumpulainen, K., & Kaartinen, S. (2003).** The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads.*The Journal of Experimental Education*, 71(4), 333-370.
- 22- Pelgrims Ducrey, Greta, (1996),** référence citée par Laurent Dubois et Pierre-Charles Dagau dans "L'apprentissage coopératif".
<http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>, consulté en février 2007.

- 23- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C.,** (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reinman, Eds., *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier. (pp. 189-211).
- 24- Vygotsky, L.S.,** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*, Cambridge, Harvard University press.
- 25- Doise, W., & Mugny, G.** (1997). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- 26- Souame, Sch.,** (2008), *Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit*. Mémoire de magistère.
- 27- Gilly, M., Fraise, J., & Roux, J.P.,** (1988). Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 11-13 ans. Ed M. Nicolet, Eds, *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* . Cousset : DelVal. PP. 73-92.
- 28-Baudrit, A.,** (2007). *L'apprentissage collaboratif, Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles:De Boeck Université.
- 29-Yaverbaum, G.J., & Ocker, R.J.,** (1998). *Problem solving in the virtual classroom: A study of student perceptions related to collaborative learning techniques*, ERIC Publications.
- 30- Harasim, L.** (1989). *On-Line Education: A New Domain*. In R. Mason and A. Kaye (dirs), *Mindweave: Communication, Computers, and Distance Education* (pp. 50-62). Oxford: Pergamon Press.
- 31- Souame, Sch.,** (2008), *Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit*. Mémoire de magistère.
- 32- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 33- Barnier, G., & Roux, J.P.,** (1996). *Socio-constructivisme et enseignement*. Recueil de textes de base. Document (68 pages), IUFM d'Aix-Marseille.
- 34- Lorschbach, A., & Tobin, K.,** (1992). *Constructivism as a referent for science teaching* . In: F.Lorenz, K. Cochran, J. Krajcik, & P. Simpson (Eds.) *Research Matters ...to the Science Teacher*. NARST Monograph, Number Five. Manhattan, KS: National Association for Research in Science Teaching.
- 35- Désautels, J., & Laroche, M.,** (2004). *Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme: quelques réflexions*. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires: regards croisés*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, pp.49-67.
- 36- Hayes, R., & Flower, L.S.** (1980). "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 37-Hayes, J.R.,** (1995). Traduit par Gilles Fortier. In *la production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Eds, Logiques.
- 38- Zammuner, V.L.** (1995). *Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results?* *Learning and instruction*, 5, 101-124. Cité dans : REVISION, COLLABORATION ET METACOGNITION .
http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/revue_de_questions.html
- 39-Vygotsky, L.S.,** *Pensée et Langage Terrains / Editions Sociales*, 1985, p 270.
- 40-Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 41-Tiberghien, G.** 1997. *La mémoire oubliée*. Liège : Mardaga, 206 p.
- 42- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 43-Klein, P.D.** (1999). *Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn*. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270 In Gabsi , A. (2004). *Contexte plurilingue et construction de connaissances*. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée et à distance en contexte plurilingue. Mémoire DEA, Processus cognitifs, université de Paris8, Septembre 2004.

44-Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In In Gabsi, A. (2004). Contexte plurilingues et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée et à distance en contexte plurilingue. Mémoire DEA, Processus cognitifs, université de Paris8, Septembre 2004.

45- Hayes, R., & Flower, L.S., (1980). "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

46- Scardamalia, M., Bereiter, C., (1986). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, in S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing and language learning*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.