

L'évaluation mutuelle : quel apport pour l'amélioration de la compétence écrite des jeunes scripteurs?

Mutual evaluation: what contribution to the improvement of the writing skill of young writers?

✉ BENSALÉM Samra¹

samra.bensalem@g.ens-kouba.dz

Université de BATNA2 (Algérie)

✉ BENSALÉM Djemâa

djemaa.bensalem@univ-bba.dz

Université de Bordj Bou Arréridj (Algérie)

Reçu le: 10 /03/2021 Accepté le: 24 /02 /2022 Publié le: 31/03/2022

RESUME

Les avis sur la complexité de la production d'un écrit par les élèves sont unanimes. En effet, lorsque nous interrogeons les praticiens, ces derniers précisent que les questions se rapportant à l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale (dispositifs à mettre en œuvre, évaluations, réécriture,...) afin d'aider les jeunes scripteurs à mieux écrire ne cessent de se poser. Cet article vise à montrer l'impact d'un dispositif engageant les élèves dans des évaluations mutuelles de leurs écrits, sur le processus de réécriture et plus particulièrement sur le développement d'une attitude réflexive vis à vis de l'écrit. Les résultats obtenus ont permis d'une part, une première socialisation de l'écrit. D'autre part, une participation active des apprenants à leur apprentissage à travers une relecture critique des écrits de leurs pairs.

Mots clés : évaluation mutuelle, réécriture, compétence scripturale, attitude réflexive.

ABSTRACT

The opinions, on the complexity of producing a written text by the pupils, are unanimous. Indeed, when we question the practitioners, they specify that the questions, related to the teaching-learning of scriptural competence (devices to be implemented, evaluations, rewriting,... etc.) in order to help young writers to write better, never cease to be asked. This article aims to show the impact of a device that engages pupils in mutual evaluations of their writings, on the rewriting process and more particularly on the development of a reflexive attitude towards writing. The results obtained allowed, on one hand, a first socialization of the written text. On the other hand, an active participation of learners in their learning through a critical rereading of the written texts of their peers.

Key words : mutual evaluation, rewriting, scriptural competence, reflexive attitude.

¹ Auteur correspondant BENSALÉM Samra

Introduction

La maîtrise de l'écrit est une composante essentielle de la vie sociale active de toute société moderne. Or, on ne peut nier les difficultés rencontrées par nos apprenants de FLE (français langue étrangère) dans le domaine de la production écrite.

Dans notre contexte, les jeunes apprenants algériens souffrent de problèmes non négligeables en matière d'orthographe française qu'elles soient d'usage ou grammaticale qui constituent une entrave pour une bonne production de l'écrit. Ce constat nous a amené à nous interroger sur la manière de surmonter les difficultés que les apprenants de 2^{ème} année moyenne rencontrent dans le but de trouver des stratégies susceptibles de les aider à mieux écrire en FLE.

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, s'intéresse à l'évaluation mutuelle et son impact sur la maîtrise de la compétence scripturale chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne. Cela nous a amené à formuler la problématique suivante : Dans quelle mesure les interactions entre pairs pourraient-elles améliorer l'appropriation de l'écrit en FLE chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne ?

Autrement dit, quel est l'apport des échanges mutuels dans le développement de la compétence scripturale chez des apprenants en classe de FLE ?

Pour trouver des éléments de réponses à notre problématique, nous suggérons les hypothèses suivantes que nous allons confirmer ou infirmer à travers notre travail expérimental :

- Cette stratégie rendrait les élèves plus actifs et les maintiendrait dans l'apprentissage.
- Les élèves gagneraient en concentration et développeraient un esprit critique.
- Le type de texte à réécrire pourrait avoir un impact sur les différentes opérations de réécriture

Nous présentons successivement dans cette contribution : le cadre théorique et les fondements utilisés pour construire le dispositif de recherche ; les questions de méthodologie ; les résultats de l'expérimentation et la discussion de ceux-ci.

1. L'évaluation et la réécriture

1.1 Pourquoi évaluer ?

Lorsqu'il est question de la production d'un écrit, on ne peut pas écarter tout ce qui concerne le traitement et l'évaluation de l'écrit. Devant la production écrite d'un élève, l'enseignant se retrouve face à un nombre important de difficultés (orthographique, syntaxique, de cohérence,...) engendrées par cette tâche.

Faire revenir les élèves sur leurs textes pour les rectifier et les améliorer n'est pas du tout une tâche facile à mettre en place. La réécriture n'est pas généralement pratiquée par les élèves parce qu'elle est liée aux différentes représentations qu'ont initialement les jeunes scripteurs de la tâche d'écriture : l'écriture comme don, les ratures comme dysfonctionnements,...etc.

De ce fait, apprendre aux élèves et les habituer à revenir sur leurs écrits s'avère indispensable. La réécriture devrait constituer une phase pour l'atteinte des objectifs fixés au départ au lieu d'être considérée comme un simple retour formel sur le produit écrit.

Il s'agit bien là, comme le précise Daniel Bessonnat (2000)¹, « de définir des procédés pour corriger le texte, non pas pour obtenir un résultat irréprochable, ou pour aboutir au texte que l'enseignant aurait voulu voir écrit mais bien pour aider l'élève à progresser ». Dans ce cas, tous les efforts et toutes les stratégies que l'élève mobilisera afin d'améliorer son texte sont parfois plus valorisés même si le résultat n'est plus lui-même.

Cela nous amène à l'élimination de toute démarche qui exclut la participation de l'élève à la tâche. Et c'est en réalité ce que préconisent les nouvelles démarches d'apprentissage (constructivisme ou

socio-constructivisme) qui insistent sur le rôle actif joué par l'apprenant dans l'acte d'apprentissage. Pour que l'élève ait la possibilité d'agir réellement sur ce qu'il a écrit, il est important qu'il sache quels sont les parties à améliorer dans l'écrit produit. Certes, il est incapable de le faire seul, c'est pourquoi l'enseignant aura un grand rôle à jouer dans cette activité. A notre avis, pour que les résultats soient satisfaisants, il est important que l'évaluation de l'écrit soit objective et rigoureuse.

Dans un article paru dans la revue « L'École et la Famille », Marie-Noëlle Simonard et Nicolas Lacoste (1994)² présentent les processus mentaux entrant en jeu dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte, la révision et la réécriture. Ils précisent :

Savoir produire un texte, ce n'est pas seulement savoir le rédiger, c'est aussi être capable de le relire, d'y repérer ce qui posera problème au lecteur : ambiguïtés, manques de précisions, incohérences, incorrections dans le langage... C'est pouvoir, à partir de ce constat, améliorer, ajouter, modifier, réécrire, plusieurs fois si c'est nécessaire, pour que le texte devienne davantage communicable et qu'il atteigne mieux son but.

Les élèves ont donc besoin d'apprendre à intervenir sur leur écrit pour l'évaluer, autrement dit, ils doivent devenir des "lecteurs critiques" de leurs propres productions afin d'y apporter les améliorations nécessaires. Si l'enseignant s'occupe d'effectuer cette tâche à leur place, il privera l'élève de la construction d'une part importante de sa compétence scripturale.

Pour cette raison, nous estimons que mettre fréquemment les élèves en situation d'écriture et d'évaluation des écrits pourrait les familiariser avec ces tâches et les aiderait à apprendre à s'auto-évaluer.

Il ne s'agit pas de vouloir simplement rectifier les erreurs mais plutôt de faire avec pour aller contre, C'est-à-dire de partir de la prise de conscience de l'obstacle par l'apprenant pour l'amener à déconstruire progressivement son ancienne conception afin qu'il puisse en reconstruire une autre, plus pertinente³ (Bachelard, Cité par De Vecchi & Carmona-Magnaldi, p.42).

Evoquant toujours l'importance de la réécriture, Dominique Bucheton⁴ précise : « la réécriture permet de saisir la lente maturation du sens. Avec elle on voit la progressive émergence des compétences enfouies, inaccessibles au premier jet, le lent développement ou l'intériorisation des capacités en cours de structuration ». (1997, p.121)

Certes, il n'est pas facile d'enseigner le processus de réécriture aux élèves dans l'absence d'une démarche pédagogique précise à suivre. Cependant, nous estimons que l'enseignant pourrait trouver des stratégies de travail appropriées pour le développement de ce processus chez les apprenants. L'étayage des pairs s'avère souvent bénéfique, c'est là où le travail collaboratif intervient pour améliorer le texte écrit à l'aide des outils tels : les fiches outils, les grilles d'évaluation,...

2. L'écrit collaboratif, quels avantages?

Le pari, dans le projet à réaliser, étant de donner la chance aux élèves pour qu'ils se lancent dans un travail d'écriture tout en surmontant, selon Régine Delamotte (2000, p.54)⁵, l'étape difficile pour de nombreux scripteurs du « passage à l'écrit » par l'aide du groupe. De ce fait, les interactions à l'intérieur du groupe vont faciliter l'entrée dans l'écrit et aideront à la réalisation du jet final.

Selon Reuter (2005, p.83) cette forme de travail constitue un cadre idéal de travail qui permet aux membres du groupe d'interagir, de négocier et de s'entraider. C'est ce que les constructivistes désignent par « le conflit socio-cognitif ».⁶

Dans la plupart du temps, l'organisation du travail en classe qu'elle soit individuelle ou en petits groupes, varie selon les tâches demandées aux élèves. D'après les instructions officielles, « L'enseignant devra créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de

l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler et accompagner l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage ».(Programme 2AS. p.9)⁷

Les élèves peuvent s'entraider mutuellement c'est pourquoi il est utile, lors la répartition des membres de la classe en petits groupes, de veiller à la formation de groupes d'élèves de niveaux différents et d'attribuer à chaque élève un rôle précis selon ses capacités. «*conflits socio-cognitifs*»⁸.

Il ne faut pas oublier également que le travail coopératif doit être une occasion à chaque élève pour apprendre. Par conséquent, il devient important de réfléchir aux apprentissages indépendants de chacun des membres du groupe dans le cadre du travail en équipe.

Dans ce cas, il est possible que le travail en équipe soit précédé d'un travail individuel qui permet à chaque élève de réfléchir à la consigne, de s'approprier les documents et de noter également les idées qu'il a. Dans ce cas, les élèves pourront profiter des interactions parce qu'ils auront quelque chose à dire étant donné qu'ils se sont familiarisés d'avance à la tâche. Il est clair que les discussions avec les autres pourraient permettre à l'élève d'améliorer son apprentissage. Par ailleurs, le travail en équipe permet de développer «les habiletés d'écoute» ce qui influe positivement sur les relations enseignant/enseignés.

2.1 L'évaluation mutuelle

Il est connu que même pour les scripteurs adultes, il est facile de détecter les insuffisances figurant dans les écrits des autres. Sur le terrain, les praticiens peuvent exploiter positivement ce point.

Souvent dans les projet d'écriture qui se basent principalement sur le travail collaboratif et afin d'évaluer le jet collectif, chaque groupe d'élèves doit porter un jugement évaluatif sur le texte produit par d'autres scripteurs. Le groupe évaluateur est appelé à jouer un rôle semblable à celui de l'enseignant. Les interactions entre les élèves devraient les aider à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'évaluation du texte.

Cependant, ce qui est remarqué est que cette aide reste limitée à des éléments de surface. Dans de pareilles situations de travail, le plus important à notre sens, est que l'échange entre les membres du groupe facilite pour les élèves l'entrée dans la tâche d'écriture et son évaluation. Cette évaluation collective de l'écrit permet aux élèves d'interagir et de se partager les tâches. Cela pourrait donner confiance à ceux qui redoutent la tâche d'écriture et son évaluation.

3. Cadre méthodologique de la recherche

Le type de texte sur lequel a porté notre choix dans cette recherche est le type narratif représenté par les deux genres le conte et la fable. En fait, notre objectif de départ était d'avoir un échantillon représentatif, mais nous avons voulu, en plus de cela tirer profit de ce passage d'un genre à un autre afin de vérifier son impact sur les différentes opérations de réécriture.

Nous tenons à préciser que l'objectif principal de notre expérimentation consiste à vérifier l'impact de l'évaluation par un pair sur le texte initial qui a été l'objet d'une auto-réécriture de la part du scripteur et si les indices de développement de la compétence rédactionnelle (l'ajout, le remplacement et la suppression) sont présents aussi bien dans le conte que dans la fable, lors de l'auto-réécriture et de la réécriture par un pair.

Cette étude comparative va nous permettre de vérifier si la stratégie de réécriture par un pair par rapport à l'auto-réécriture a eu un effet positif sur l'amélioration du texte initial.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous procéderons à une expérimentation auprès d'apprenants de deux classes de deuxième année moyenne, de vingt élèves chacune.

Nous pouvons dire que globalement, le niveau des élèves est plutôt moyen, selon les propos de leurs enseignants avec qui nous avons eu de nombreux échanges. En effet, les apprenants manifestent peu d'intérêt pour la séance de production de l'écrit et donc leur implication dans leur apprentissage s'avère très difficile.

C'est pourquoi, nous espérons qu'en appliquant la stratégie de réécriture en se basant sur les échanges mutuels entre pairs, les apprenants scripteurs y trouveront un intérêt nouveau et s'impliqueront davantage. Notre objectif étant l'amélioration des productions écrites à long terme par le truchement de la réécriture par un pair.

Cette première expérimentation s'est déroulée sur deux projets de deuxième année moyenne. Dans le projet I : *Dire et jouer un conte*, Séquence 2 : *Tout à coup...* la tâche finale de cette séquence étant la production de la suite d'un conte. Nous avons choisi cette deuxième séquence car c'est dans cette partie intermédiaire que s'effectueront les modifications les plus importantes et où le travail de réécriture sera visible. Et dans le projet II : *Animer une fable*, Séquence 1 : *Parole de sages ...* la tâche finale est de produire un dialogue à partir d'une fable. Ce support, grâce à son caractère ludique, déclenche la prise de parole et les interactions en classe et pousse les apprenants à rédiger.

La première étape est la préparation à l'écrit qui est constituée de deux activités, pour la première expérimentation (le conte) : ordonner les actions d'une histoire et continuer une histoire à l'aide d'images. Vient ensuite la séance de production de l'écrit dont la compétence terminale est de produire des textes de fiction et ce en adéquation avec la situation de communication, en organisant sa production et en rédigeant les événements d'un texte narratif. La consigne était : (nous précisons que la consigne du manuel scolaire a été changée car les élèves recourent à la correction disponible sur le net ou les livres de correction des activités scolaires, ce qui pourrait fausser l'évaluation de leur production).

Lis le texte Il était une fois, un prince qui n'avait jamais ri dans un royaume beau et pacifique. Le roi n'était pas content parce que tout le monde appelait son fils « le prince des neiges »

Un jour.....

Après son retour, personne ne l'appela plus jamais « le prince des neiges ».

Consigne :

Ce conte « Le prince des neiges » est incomplet. Que va-t-il se passer ensuite ? Tout dépend de ton imagination : Qui va aider le roi à faire rire le jeune prince ? Quel était le problème du prince ?

Pour la deuxième expérimentation, la fable choisie était « *Le lion et le rat* » la consigne était :

« Ton petit frère te demande de mettre en scène cette histoire. Tu décides de rédiger un dialogue.

Insère des passages de discours direct dans cette fable « Le lion et le Rat » de façon à faire parler les personnages. ».

Avant que les élèves n'entament la lecture des textes et pour que le travail d'évaluation soit plus objectif (éviter tout jugement personnel), l'enseignante a organisé le travail de la façon suivante : elle a d'abord, saisi toutes les productions des élèves sur traitement de textes pour que les textes soient anonymes. Elle a par la suite, accompagné chaque texte d'un ensemble de questions et d'indications (voir ci-dessous). Ces orientations portaient sur les divers points que les lecteurs sont appelés à vérifier dans les écrits à évaluer. Elles ont pour finalité de guider les lecteurs.

- 1- Quelles remarques pouvez-vous faire sur le texte lu ?
- 2- Y a-t-il des phrases incompréhensibles dans le texte ? Si oui, soulignez-les.
- 3- Au cas où vous jugez nécessaire d'introduire de nouvelles idées pour améliorer le texte, ajoutez-les entre les lignes.
- 4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

La consigne orale donnée aux élèves est la suivante :

Première consigne pour l'évaluation mutuelle des écrits

Vous allez essayer d'aider vos camarades à améliorer leur texte en vous aidant des indications en bas de la fiche.

Les textes ont été, par la suite, distribués au hasard après un tirage au sort.

Pour le deuxième groupe, la consigne de l'activité "auto-réécriture" était comme à l'accoutumée de demander à l'apprenant de revoir sa propre copie : « *Pour la composition, tu as eu le même sujet de production de l'écrit. Comme tu l'as déjà fait et corrigé en classe ; réécris-le en essayant de l'améliorer* ». Pour cette séance d'auto-réécriture, les apprenants n'ont pas posé de questions sur ce qu'ils devaient faire car ils avaient déjà l'habitude de revoir leur production.

Afin d'évaluer l'effet de l'auto-réécriture et de la réécriture par un pair sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle des élèves, les productions écrites résultant des séances de réécriture seront comparées aux premiers jets des productions écrites des apprenants scripteurs.

4. Analyse des résultats de l'expérimentation

Après avoir présenté notre protocole expérimental, nous allons ici analyser les données récoltées lors des réécritures concernant les deux expérimentations dans le conte et la fable, pour mettre en évidence les différentes modifications apportées par les apprenants-scripteurs aux premiers jets.

4.1 Auto-réécriture, conte

4.1.1 Première expérimentation

Notre échantillon se compose de 20 copies. Le traitement des productions écrites des apprenants après l'auto-réécriture nous permet de constater que six apprenants (copies numéro 7/12/ 14/15/17/19) n'ont apporté aucune modification à leur paragraphe initial, ce qui représente 30% des copies. Que 20% des apprenants n'ont effectué qu'une seule action de correction de point de langue (copies 1/6/16/20). Quant aux 50 % des copies restantes, elles présentent des opérations de réécriture mais de façon minime et concernant l'une ou l'autre des opérations élémentaires de la réécriture.

Illustrations

Copie	Texte initial	Après auto-réécriture
Copie 1	« Un jour, le roi chercha une solision de le prince »	« Un jour, le roi chercha une solution pour le prince »
Copie07	« Un jour, le perince marchaent dans une forit » « Un jour, marchait dans la forêt il vit une fille belle elle perdu partir aider »	« Aucunes modifications après auto-réécriture «Un jour, le prince marchait dans la forêt, il vit une belle fille elle était perdue. Alors, il partit pour l'aider»
Copie10	«Un jour , le roi deded cher un Solution , il convoqua touas les nederin et lour denanda leur avis»	Aucune modification n'a été faite par l'apprenant après auto-réécriture
Copie14	« un jour une sorcière qui jeter un sort rendre ne ri pas »	« Un jour, une sorcière qui jetait un sort qui l'avait rendu incapable de rire »
Copie08		

Les pourcentages obtenus pour cette activité d'auto-réécriture montrent que les apprenants-scripteurs se sont focalisés sur les erreurs de points de langue (orthographe, conjugaison) ce qui représente 54.21% des modifications apportées au premier jet, donc plus de la moitié des opérations effectuées. En négligeant, pour la majorité des copies, les indices de développement de la compétence rédactionnelle. Ici l'ajout est en deuxième position avec 23 % vient ensuite le remplacement avec 13%, puis la suppression pour 9 % il est à noter que dans certains cas, malheureusement, les apprenants suppriment des passages utiles au déroulement de l'histoire.

Illustrations

Copie	Texte initial	Après auto-réécriture
Copie 13	« Le roi rassembla les villageois « si vous trouvez le remède vous deviendrez le futur roi » « ...après il trouva une cabane avec une vieille femme, lui raconta son histoire »	« Le roi rassemble et leur dit « si vous trouvez » il y a suppression des villageois » « ... après il raconta son histoire »
Copie02		

Et enfin avec seulement 1 % arrive le déplacement qui semble être une opération difficile pour les apprenants-scripteurs.

Dans le cas de l'activité d'auto-réécriture dans le conte, il est bon de souligner que la majorité des apprenants-scripteurs se sont contentés de corriger uniquement les fautes de points de langue, on note qu'ils n'ont pas pris la peine d'apporter d'autres modifications à leur copie. En effet, comme le remarque si justement Prince M⁹ « les apprenants rencontrent des difficultés pour détecter leurs propres erreurs ». (2011, p.77)

4.2 Auto-réécriture, fable

4.2.1 Deuxième expérimentation

Après la première expérimentation, nous avons essayé de confirmer ces résultats par un deuxième essai, toujours pour le même type de texte narratif, mais cette fois-ci dans la fable. Ce tableau présente les données récoltées après re-correction des productions.

Après analyse des auto-réécritures, nous constatons que deux apprenants seulement n'ont rien modifié dans leurs copies (copies : 12/18) soit 10 % des copies ce qui est une amélioration par rapport à la première expérimentation, que 20 % des apprenants ont seulement corrigé les points de langue. Ce faisant, l'ajout, le remplacement et la suppression ont été appliqués à pourcentage égal.

Illustrations

Copie	Texte initial	Après auto-réécriture
Copie 1	« Le fort besoin les faible »	« Le fort a besoin des faibles »
Copie20	« Dans la forêt est un lion assit repose. Soudin un rat dérang le lion »	« Dans la forêt un lion assit se repose. Soudain un rat sort de terre et le dérange »
Copie18	« Le lien et le Ret Le lien assit tronquilement .Tout a coup le rat deranger le lien»	Aucunes modifications après auto-réécriture

Les résultats montrent que 9 % des modifications concernent l'ajout et la suppression (9 % chacune) quant au remplacement, il est de 8%, le déplacement quant à lui n'est que de 1 %. Force est de constater que 73 % des opérations effectuées par les apprenants concernent les points de langue ce qui ne peut pas être réellement qualifié de réécriture.

Ces résultats confirment la première expérimentation où il a été observé que dans l'auto-réécriture l'apprenant se contente de corriger les points de langue.

Les données collectées lors de la correction des productions écrites résultant de la séance d'auto-réécriture pour le conte et la fable révèlent que les apprenants ont plus corrigé les points de langue dans la fable 73.09% que dans le conte 54.21 %. On peut expliquer cela par le fait que les apprenants ont plus de facilité pour le conte car ils y sont plus libres dans leur rédaction et cela en faisant appel à leur imagination, l'ajout y est donc plus présent avec 22.83 % le remplacement 13.25 % ; alors que dans la fable la rédaction leur a posé plus de problème.

4.3 Réécriture par un pair

A partir des résultats obtenus suite à la séance de réécriture par un pair pour la première expérimentation, nous constatons que l'opération la plus employée par les apprenants est l'ajout avec 37 %, ce qui représente un indice d'amélioration présent dans presque toutes les productions réécrites.

Illustrations

Copie	Texte initial	Après réécriture par un pair
Copie 1	« une mission »	« une mission urgent »
Copie 6	« mes comme le prince rentrer à la forêt il rencontra un gronde drago il toucha le drgon et glaça et le prince complétait sa route »	« mais comme le prince rentra dans la forêt, il rencontra un grand dragon qu'il l'attaqua . Alors le prince toucha le dragon et il le glaça, il continua sa route. »
Copie 7	« le prince ne riait plus car lancé un sort essayer soigner »	le prince ne riait plus car une méchant sorcière lança un sort. Le roi essaya « elle lui dit : Oui bien sûr, je vais t'aider.
Copie 13	« elle lui dit oui oui. »	Il but la potion et tout à qou il sourit pour la premier foi. » soigner. »

En ce qui concerne le remplacement, il est plus présent dans les paragraphes réécrits par un pair avec 17 %, la suppression quant à elle est de 10 % et le déplacement est de 1.37 %. Il est à noter que les points de langue restent présents mais avec tout de même une diminution notable.

Pour ce qui est des valeurs obtenues lors de la deuxième expérimentation de la réécriture par un pair, nous avons constaté un taux élevé des points de langue avec 40 %. C'est donc la première opération utilisée par les apprenants. En deuxième position, vient l'ajout avec 34 %, puis le remplacement en troisième position avec un taux de 14 %, la suppression quant à elle est de 7 % et enfin le déplacement de 5%.

Illustrations

Copie	Texte initial	Après réécriture par un pair
Copie 11	«Après ça le laisse partir rit»	« Après ça le roi des animaux le laisse partir et rit »
Copie 18	« « Le lion : qu'est-ce que tu fais ici » »	« « -Qu'est-ce que tu fais ici ? demande le lion » »
Copie 7	« Il était une fois, un lion dort dans la forêt. »	« Un lion dort dans la forêt. » <i>le prince ne riait plus car une méchant sorcière lança un sort. Le roi essaya « elle lui dit : Oui bien sûr, je vais t'aider.</i>
	« sort à la forêt »	« sort de la forêt »
Copie 13	« Le rat est peur et il dit »	« La rat a peur et il supplie »

4.4. Comparaison évaluation mutuelle conte / fable

Lors de la deuxième expérimentation de la stratégie de réécriture mutuelle, nous avons constaté que les indices de développement de la compétence rédactionnelle (l'ajout, le remplacement et la suppression) sont présents aussi bien dans le conte que la fable ; mais avec des taux plus élevés pour le conte 36,99% d'ajout, 16,44% de remplacement et 10,27 % de suppression. Nous notons, tout de même, le recours à la correction des points de langue dans la fable avec 40,12% plus que dans le conte 34, 93 %, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants ont plus de difficulté à remanier un texte sous cette forme (la fable) et c'est peut-être pour cette même raison qu'ils ont fait plus d'opérations de déplacement avec un taux de 4.46 %.

Les résultats de notre analyse nous ont permis de remarquer un changement important lors de l'application de la réécriture par un pair. Cette stratégie d'expérimentation de réécriture par un pair par rapport à l'auto réécriture a eu un effet positif sur l'amélioration du texte initial. Nous avons noté une augmentation significative de l'ajout dans le conte, qui est dans l'auto-réécriture de 23.83 % et passe à 36.99 % dans la réécriture par un pair, même observation pour la fable (de 8.77 % à 34.39 %)

ce changement flagrant montre que l'intervention d'un pair est bénéfique à cette activité de réécriture.

Même constat pour le remplacement qui est plus présent après l'évaluation mutuelle de 13.25% il passe à 16.44% dans le conte et pour la fable de 8.18 % à 14.01 %. Par contre, en ce qui concerne la suppression dans la réécriture par un pair, elle est plus présente dans le conte 10.27 % que dans la fable 7 %. Alors que le déplacement est plus présent dans la fable avec 4.46% que dans le conte il ne dépasse pas les 1.37%.

Toutes ces opérations de modification sont plus présentes dans la réécriture par un pair car il semblerait que l'apprenant-scripteur se soit plus approprié le texte de son camarade en y apportant sa touche personnelle. Cela montre un investissement personnel dans la réécriture par un pair.

5. Synthèse des résultats

En ce qui concerne l'auto-réécriture, nous avons pu constater que la plupart des apprenants-scripteurs sont peu enclins à revenir sur leur propre copie, cela ne les intéresse pas, ils ne voient

pas ce qu'ils pourraient y ajouter. Ils sont bloqués devant leur feuille, à la limite ils corrigent quelques erreurs.

Par contre, lors de l'évaluation mutuelle, l'apprenant se sent investi d'une mission, celle d'améliorer la copie de son camarade. L'idée lui plaît et il se prête à la séance plus volontiers car il peut y porter un regard distancié étant donné que son « je » n'est pas impliqué ici le « je est un autre »¹⁰ (Toumi H, 2007, p.10) . Il essaie d'enrichir le texte en y apportant ses idées, ses savoirs, son imaginaire, d'autant plus que dans ce cas, les textes étudiés sont du registre du fictionnel (conte, fable...) et au passage il corrige les fautes pointées par l'enseignant. Les recherches dans le domaine de la réécriture ont prouvé que les scripteurs révisent mieux les rédactions de leurs pairs que leurs propres écrits.

Les jeunes scripteurs voulaient tester cette manière de réécrire, l'élève est attiré par la nouveauté. Nous avons pu constater le regard porté par les apprenants sur la stratégie de la réécriture par un pair et il est globalement positif. Les apprenants-scripteurs se sont montrés satisfaits et avaient l'impression d'avoir fait des progrès, ce que nous avons pu également constater. Bien que cette évolution ne soit pas très significative, il y a eu évolution tout de même. Bien entendu ces résultats devront être confirmés par d'autres expérimentations, dans des conditions optimisées et à long terme puisque l'écrit et donc la réécriture se conduit dans la durée.

Les élèves en difficulté ont été surpris d'être associés à la réécriture et se sont investis en écrivant d'abord sur le brouillon puis en demandant si c'était correct (à leurs camarades plus fort / à l'enseignant) et enfin l'ont recopié sur le propre. Alors que généralement, ces élèves ne font pas l'effort de recorriger leur copie lors de l'auto-réécriture.

Conclusion

La maîtrise de l'écrit est essentielle pour l'acquisition d'une langue étrangère, les nombreuses recherches dans le domaine de la didactique des langues l'attestent. L'écrit a donc pris une importance de plus en plus grande dans l'apprentissage du FLE au fil du temps.

Devant la complexité de l'enseignement des langues étrangères, des stratégies sont mises en place afin de faciliter leur apprentissage. Pour notre part, en classe de FLE, nous avons utilisé la stratégie de réécriture par un pair dans le dessein de permettre aux apprenants de développer leur compétence scripturale. Il faut bien entendu prendre en compte, que ces apprenants sont des scripteurs novices en français langue étrangère, on peut donc comprendre aisément les difficultés auxquelles ils font face devant l'acte d'écriture. On l'a compris, la complexité de l'écriture exige un retour sur le texte or pour des apprenants novices en classe de FLE, il semblerait que l'auto-évaluation ou auto-réécriture (qui peut être efficace pour des scripteurs compétents) n'aide pas l'apprenant à progresser dans l'acquisition de la compétence scripturale en tout cas dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans notre système scolaire.

Puisque l'évaluation individuelle du premier jet des élèves n'a pas aidé vraiment les élèves à progresser, le recours à la « relecture mutuelle » ou par les pairs a été rentable. L'avantage de cette relecture est qu'elle a permis, d'une part, une première socialisation de l'écrit étant donné que le texte a été lu et évalué par un autre lecteur que l'enseignant ou le scripteur lui-même. D'autre part, cette démarche a permis une relecture critique parce que le lecteur n'est plus le scripteur.¹¹ (Bensalem, D: 2016)

Par contre, en ce qui concerne la réécriture par un pair nous pouvons avancer, en nous basant sur les résultats obtenus lors de notre expérimentation, que des constats encourageants ont été enregistrés. Pour ce qui est de notre première hypothèse, il a été démontré qu'effectivement avec la réécriture par un pair, stratégie à laquelle les apprenants ont adhéré spontanément, l'atmosphère studieuse de la séance a permis le maintien des scripteurs novices dans une ambiance de travail propice à l'apprentissage. En ce qui concerne la deuxième hypothèse, nous avons pu constater que les apprenants scripteurs étaient plus concentrés sur la tâche à réaliser et ayant pris une certaine

distance avec le texte à réécrire (celui de leur pair) ils l'ont examiné plus attentivement afin de choisir la ou les modifications qu'ils voulaient apporter au texte initial pour l'améliorer. Développant ainsi un esprit critique adapté à la situation de réécriture, capacité qui leur permettra également d'évaluer leur propre travail.

Pour ce qui est de la troisième hypothèse, la démarche que nous avons suivie nous a permis de constater que les jeunes scripteurs trouvent plus d'aisance à réécrire le conte que la fable ce qui nous permet de valider, du moins partiellement, cette hypothèse.

La réécriture par un pair n'est sans doute pas la seule stratégie à mettre en œuvre dans le processus d'apprentissage de l'écrit, toutefois nous pouvons remarquer suite à la validation des deux précédentes hypothèses, qu'elle est efficace à l'amélioration de la production écrite des apprenants scripteurs..

Pour que la réécriture soit une réussite, qu'elle soit faite en autonomie en groupe ou par un pair, il est important que l'apprenant-scripteur ne voit pas l'erreur comme un échec personnel. Qu'il comprenne que par la réécriture, il va avoir la possibilité de reprendre cette production (la sienne ou celle d'un autre) et il acceptera de la retravailler. C'est ainsi que les représentations négatives qu'a le scripteur de l'écriture comme don pourraient être modifiées.

Marges

¹Bessonnat.D « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n° 105/106, juin 2000.

²Lacoste, N. & Simonard, M-N. (1994). *Lire, écrire aux cycles 2 et 3 et en sixième*. CRAPONNE : Les dossiers du CEPEC, 44..

³Bachelard G, *La construction de l'esprit scientifique*. Vrin, 1938. Cité par G. De Vecchi & N. Carmona Magnaldi, p.42

⁴Bucheton D & Bautier R. *Conduite d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997, p.121

⁵Delamotte R et al. *Passage à l'écrit*. Retz, 2000. p.54

⁶Reuter, Y. (éd) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France : Presses Universitaires du Septentrion. P.83

⁷Programme de français 2AS, ONPS, 2005. p.9

⁸Reuter Y, op-cit

⁹Prince M., (2011), « *La réécriture accompagnée : Une Démarche Didactique Complexe Pour Améliorer La Compétence Scripturale* », Thèse, Université Laval, Québec, p77.

¹⁰Toumi H., (2007), « *La réécriture pour apprendre à écrire* », pédagogie collégiale , n° 1 , p 10.

¹¹Bensalem D. « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet ». in, *MULTILINGUALES*, N°7, Second semestre 2016

Bibliographie

Bessonnat.D « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. ». In, *Pratiques*, n° 105/106, juin 2000.

Bachelard G, *La construction de l'esprit scientifique*. Vrin, 1938. Cité par G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi.

Bucheton D & Bautier R. *Conduite d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997

Delamotte R et al. *Passage à l'écrit*. Retz, 2000

Cornaire, C. & Mary Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

Lacoste, N. & Simonard, M-N. (1994). *Lire, écrire aux cycles 2 et 3 et en sixième*. CRAPONNE : Les dossiers du CEPEC, 44, 1994.

Programme de français 2AS, ONPS, 2005.

Bounabi A, Remmache R. *Intérêt de la "correction par un pair " dans l'activité de réécriture*. Master en didactique, université de Bordj Bou Arreridj, 2020.

Toumi H. , « *La réécriture pour apprendre à écrire* », pédagogie collégiale , n° 1, 2007.

Bensalem D. «Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet ». *in, MULTILINGUALES*, N°7, Second semestre 2016, pp.164-185.

Reuter, Y. (éd). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France : Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

Prince M., « *La réécriture accompagnée : Une Démarche Didactique Complexe Pour Améliorer La Compétence Scripturale* », Thèse, Université Laval, Québec, 2011 .