

EFFET DE LA RÉTROACTION CORRECTIVE EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES EN FLE. CAS DES APPRENANTS DE 4^{ème} ANNÉE MOYENNE

Terras Imane,
Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem

Résumé

Afin de combler les difficultés des apprenants de quatrième année moyenne de la wilaya de Saida (Algérie), nous avons choisi de leur proposer un étayage centré sur l'apprentissage des stratégies révisionnelles et des techniques de rétroaction corrective en modalité de travail collaboratif. Ainsi, notre étude vise à mesurer l'effet de l'étayage proposé sur le développement des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs en FLE. Nous pensons que, l'articulation de la rétroaction corrective avec la collaboration, en équipe de deux apprenants permet à ces derniers de participer à la rédaction et à la révision /réécriture de leurs travaux produits et par conséquent de les améliorer.

361

Mots clés

Etayage, rétroaction corrective, modalité collaborative, révision/réécriture, texte argumentatif.

Abstract

To treat the difficulties of the fourth year of average learners in the province of Saida (Algeria), we decided to offer them a shoring-centered learning revisional strategies and corrective feedback techniques in modality of collaboration. Thus, our study aims to measure the effect of shoring proposed on skills development review / rewrite argumentative texts in ELF. For this purpose, we believe that the articulation of corrective feedback with collaboration of two learners would enable them to participate in the drafting and review / rewrite their products work and improve them.

Keywords

Shoring, corrective feedback, collaboration, review / rewrite, argumentative text.

ملخص

لمواجهة الصعوبات التي تواجه طلاب السنة الرابعة متوسط في ولاية سعيدة (الجزائر) , اخترنا أن نقدم لهم مساندة تركز على تعلم استراتيجيات المراجعة و تقنيات ردود الفعل التصحيحي على طريقة التعاون الجماعي وبالتالي, تهدف دراستنا لقياس تأثير المساندة المقترحة على تطور مهارات المراجعة / إعادة كتابة النصوص الجدلية في اللغة الفرنسية الأجنبية. تحقيقا لهذه الغاية , نحن نعتقد أن الإفصاح عن ردود الفعل التصحيحي بالتعاون مع ثنائي من الطلاب يسمح لهم بالمشاركة في صياغة ومراجعة / إعادة كتابة النصوص المكتوبة وبالتالي تحسينها .

الكلمات المفتاحية : المساندة ، التصحيح كرد فعل ، عمل الثنائيات ، المراجعة و إعادة الكتابة ، النص الجدلي .

INTRODUCTION

362

Notre recherche approfondit la réflexion engagée dans le cadre d'une pré-enquête réalisée auprès d'apprenants collégiens (Terras, 2012). Ainsi, et suite aux résultats obtenus relativement à l'incapacité des apprenants, tous niveaux confondus, à mettre en œuvre de façon consciente, lors de la production écrite, certaines stratégies rédactionnelles leur permettant de réécrire leurs textes de façon à corriger les erreurs qui concernent aussi bien la forme que le contenu des textes produits, nous avons choisi de travailler sur la production écrite, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit de l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues en général et du FLE en particulier ; cependant, notre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère durant quelques années au collège, nous a souvent conduite à constater les grandes difficultés que rencontrent les apprenants¹ lors de la composition des textes de bonne qualité : (difficultés linguistiques, pragmatiques ; méthodologiques notamment à mettre efficacement en œuvre des stratégies de production textuelle). D'autre part, plusieurs chercheurs en Algérie et ailleurs, témoignent de sa difficulté « L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe, c'est également celui qui nécessite le plus longtemps d'apprentissage. » David & Plane (1996, p.3).

¹ Nous avons choisi d'utiliser le mot « apprenant » dans tout notre article en nous référant à Cuq et Gruca (2005 : p.3) qui optent pour l'emploi de ce terme « car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant ».

Pour toutes ces raisons, nous cherchons à travers cette étude des moyens pour faire progresser les apprenants de 4^{ème} AM à l'écrit en nous appuyant sur les processus de révision impliqués dans cette activité d'écriture et développés par la psychologie cognitive. A ce propos, Fayol (1990) souligne que le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez les apprenants novices, et les rares corrections effectuées se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de repérer leurs erreurs et de les corriger, contrairement aux apprenants experts qui, eux, reviennent souvent sur ce qu'ils ont écrit (Marin, Legros, Crinon & Avel, 2004).

De surcroît, nos observations en classe de 4^{ème} AM révèlent que le fait de délivrer une rétroaction sur les productions écrites n'est pas forcément un gage de son utilisation réelle par les apprenants. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'effet sur l'activité de la révision. La rétroaction² devrait fournir des informations sur les difficultés rencontrées par les apprenants pour atteindre les objectifs prédéfinis. Elle suggère des corrections visant à réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Cependant, les commentaires des enseignants portent sur des aspects faciles à reconnaître et à identifier tels que les erreurs de surface, mais plus rarement sur des erreurs de contenu (de fond).

363

Pour contribuer à la réussite des rédactions de chacun des textes produits, la plupart des enseignants proposent à leurs apprenants des textes corrigés en y insérant des rétroactions ou des commentaires mélioratifs ou non, pour les aider dans leur prochaine rédaction ; l'apprenant qui a produit la première version d'un texte A est appelé à ne pas reproduire les mêmes erreurs de fond et de forme dans la réécriture de son texte (version 2). Par ailleurs, au niveau de la quatrième année moyenne, l'activité de réécriture a peu d'adeptes chez les enseignants interrogés, pour eux la correction est considérée comme suffisante.

De ce fait, et comme nous nous intéressons à l'écrit et à son apprentissage, nous avons remarqué lors de nos observations en classe de 4^{ème} A.M que ces derniers se mettaient spontanément à deux pour répondre aux différentes consignes d'écriture. Étant partisane de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage et du travail collaboratif, nous pensons que ce mode d'écriture peut favoriser les conflits sociocognitifs nécessaires à l'émergence d'une intelligence collective génératrice de connaissance.

2 Nous entendons par rétroaction toute correction explicite ou implicite indiquant que la production de l'apprenant est erronée et nécessite une correction ou une amélioration.

Cette situation d'écriture soulève plusieurs questionnements :

La rétroaction entre pairs peut-elle être considérée comme une aide à la révision des textes argumentatifs par les apprenants de 4AM ? Et pour quels scripteurs ? Pour ceux qui possèdent de « solides » connaissances en production écrite en FLE ou pour ceux qui éprouvent encore des difficultés ? Autrement dit, comment rendre plus efficace le processus de révision/réécriture à travers le recours à la rétroaction en situation de rédaction collaborative ? Ainsi, notre hypothèse générale est la suivante :

L'étayage en modalité collaborative aurait plus d'effet sur les compétences en révision/réécriture de texte argumentatif et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4AM en FLE que l'étayage en modalité individuelle.

Nous supposons donc que la collaboration étayée ainsi que la rétroaction fournie par les pairs pourraient conduire à améliorer les zones proximales de développement des apprenants engagés dans une tâche complexe et cognitivement coûteuse (Vygotsky, 1985) et, par conséquent, à améliorer la qualité des productions écrites des apprenants suite à un enseignement des stratégies de la révision en fonction du type de binôme (groupe hétérogène (GT) vs groupe homogène (GM)).

Ainsi, notre objectif consiste à analyser :

- L'effet de la modalité de travail (collaboratif vs individuel) sur la révision d'un texte argumentatif avant et après l'étayage.
- L'effet de la rétroaction sur la réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).
- Et finalement, l'effet du niveau des apprenants et du type de binôme sur la qualité des textes produits en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

1. CADRE THÉORIQUE

Nos questionnements nous ont amenée à nous intéresser, d'une part, à la notion de révision présentée dans le cadre des modèles théoriques de la

psychologie cognitive et, d'autre part, à celle de l'étayage, ou à la façon de guider les apprenants à produire des textes « de qualité » en leur offrant les aides nécessaires dans une perspective socioconstructiviste.

Les recherches dans ce domaine nous montrent que la révision s'insère dans le processus d'écriture, elle constitue un sous-processus et peut être réalisée à n'importe quel moment de la rédaction. Elle ne peut intervenir que lorsqu'un problème est détecté. Nous nous basons dans ce travail, sur les modèles de Sommers (1980) ainsi que sur celui de Scardamalia et Bereiter (1983). Le premier fournit à cet égard un cadre conceptuel quant à l'origine des difficultés des apprenants. Et le second met l'accent sur les principales étapes du processus de la révision.

- Pour mieux comprendre le rôle de la révision dans le processus d'écriture, Sommers compare les stratégies de scripteurs novices à celles de scripteurs experts et analyse par la suite ce qui les différencie. Pour lui, les scripteurs novices révisent leurs textes de façon linéaire. C'est pourquoi, ils n'opèrent que des changements de surface. Inversement, les experts révisent leur texte de manière constante et récursive. En effet, si les apprenants ne révisent pas efficacement leurs textes, c'est qu'ils sont démunis face au processus de révision qui est très complexe « Ils s'en tiennent au niveau de la microstructure parce qu'ils n'ont pas acquis les stratégies efficaces pour améliorer la macrostructure de leur texte » (Cusson, A, 2003, p. 65).

- Selon Scardamalia et Bereiter (1983), effectuer une révision profonde et efficace passe par les étapes suivantes : 1- Comparer le texte produit au texte attendu, 2- Diagnostiquer la raison de l'écart, 3- Opérer (prendre des décisions pour corriger).

Une fois que la décision de modifier le texte est prise, le rédacteur a deux possibilités : réécrire de façon complète le texte ou le réviser. Ainsi, le processus de réécriture peut être réalisé de deux façons différentes, soit en écrivant une nouvelle version, soit en paraphrasant l'ancienne. Le sous-processus de révision désigne quant à lui la mise en œuvre d'une stratégie qui conduit à une suppression partielle ou totale des problèmes rencontrés dans le texte en conservant le maximum du texte initial ou original.

2. MÉTHODE

Nous avons proposé à des apprenants de 4AM d'écrire un texte argumentatif et de le réviser dans deux conditions expérimentales à savoir le

recours ou non à l'étayage selon deux modalités différentes (collaborative vs individuelle). Notre objectif général est ainsi d'identifier le type d'étayage et la modalité de travail, qui aident de façon efficace, les apprenants de 4AM à développer des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs et à rédiger des textes de bonne qualité. Ce qui a donné lieu à la réalisation de l'expérience suivante.

2.1. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE ET CONSIGNES

L'expérience a été menée auprès de 40 apprenants de 4AM au collège « Frères Seddik » à Saida, ils sont âgés de 14 à 16 ans. Ils étaient répartis en deux groupes :

- Le groupe 1 (G1) travaille d'une manière collaborative, en binômes :
- Des groupes hétérogènes (05 groupes) : bon³+moins bon⁴ (05 groupes).
- Des groupes homogènes (05 groupes) : bon+bon (02 groupes)/moins bon+moins bon (03 groupes).
- Le groupe 2 (G2) travaille d'une manière individuelle.

Cette expérience s'est déroulée en trois étapes :

Durant la première étape, tous les participants ont écrit d'une manière individuelle durant 45 minutes un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

- « À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif *dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement* ».

Durant la deuxième étape, les apprenants du premier groupe ont échangé leurs copies en fonction de la consigne suivante : « *Lisez, crayon en main, la production écrite de votre pair, soulignez toutes les erreurs de langue ainsi que toute idée ou information qui vous semble incomplète voire ambiguë. Vous avez trente minutes* ». Ces derniers ont été appelés à réécrire leur production écrite sans avoir appris à réaliser cette tâche. La consigne

3 Niveau bon (la note du Jet (1) : N1 \geq 9/14)

4 Niveau moins bon 01/14 \leq la note du Jet 1 : N2 \leq 8/14)

était la suivante : « *Réécrivez votre texte en prenant en considération toute remarque proposée par votre camarade. Vous avez quarante cinq minutes* ». Quant aux apprenants du deuxième groupe (G2), ils étaient invités à relire puis à réécrire leur production écrite suite à la consigne suivante : « *Relisez votre texte puis réécrivez-le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu). Vous avez quarante cinq minutes* ».

Lors de la troisième étape, les apprenants des deux groupes ont été invités à suivre les stratégies présentées et explicitées par l'enseignant (cf. annexe 1), en répondant au questionnaire de révision (cf. annexe 2), ils ont été donc aussi appelés à donner des diagnostics ou des rétroactions, tâche qui a été expliquée par l'enseignant en leur distribuant une fiche contenant des consignes pour donner et recevoir des rétroactions (cf. annexe 3). La consigne était la suivante : « *En vous appuyant sur les stratégies de révision que vous avez apprises, réviser à l'aide du questionnaire et la fiche suivants le texte de votre pair afin de l'aider à le réécrire. Vous avez trente minutes* ».

Quelques jours plus tard, l'enseignant invite les apprenants de ces groupes à effectuer un retour sur leurs textes avec l'objectif de leur permettre d'apporter des modifications suite à la consigne suivante : « *Réécrivez pour la dernière fois votre texte en prenant en considération toute rétroaction ou remarque proposée par votre camarade, vous avez quarante cinq minutes* ». Ainsi, les apprenants procèdent individuellement à la réécriture de leur première version de texte argumentatif en tenant compte des rétroactions de leurs pairs. Quant aux apprenants du groupe G2, ils étaient appelés d'abord à réécrire leur production écrite suite à la consigne suivante : « *En vous aidant de vos propres rétroactions, réécrivez votre texte en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu)* » (le temps imparti à la réécriture est de 45 minutes).

Ainsi, à la fin de l'expérience nous disposons de 3 jets de textes pour chaque participant, ce qui nous fait un total de 120 textes.

2.2. MÉTHODE D'ANALYSE

L'analyse a été réalisée en nous appuyant sur les diverses corrections et modifications apportées au premier jet de la réécriture. Pour ce faire, nous nous référons à la grille d'évaluation proposée dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et modifiée en nous inspirant de celle du groupe EVA (1996) (cf. annexe 4).

Pour les productions écrites, nous avons codifié les données en faisant un bilan du nombre d'erreurs par type, par groupe et pour chaque apprenant. Le nombre d'erreur a été calculé en pourcentage (nombre d'occurrences fautives identifiées par les apprenants pour 100 mots écrits) dans la mesure où la longueur des productions écrites pouvait varier significativement. De ce fait, la méthode utilisée emprunte donc une approche quantitative et qualitative en ce sens que l'on calcule le nombre d'erreurs produites par les apprenants en écrivant un texte argumentatif ainsi que la qualité des corrections effectuées.

Enfin, l'analyse statistique de notre corpus a été réalisée à l'aide d'une méthode statistique inférentielle⁵ : L'analyse de la variance ou ANOVA grâce au logiciel « Statview ».

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

3.1. COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE D'ERREURS LINGUISTIQUES ET PRAGMATIQUES/SÉMANTIQUES DÉTECTÉES ET DIAGNOSTIQUÉES EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF, AVEC ÉTAYAGE (J1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF SANS ÉTAYAGE (J2).

368

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $\underline{S} < G2*J2 >$ TR2 dans lequel les lettres \underline{S} , G, J, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = modalité de travail individuel ; G2 = modalité de travail en groupe ; Texte ou Jet (J1 = première version révisée sans étayage ; J2 = deuxième version révisée avec étayage), Type d'erreur (NL= erreur linguistique ; NP = erreur pragmatique ou sémantique).

L'interaction des facteurs Type d'erreurs et Jet (Texte) est significative à $p < 1$. Ce résultat indique que les participants qui travaillent en modalité collaborative (G1) détectent plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/sémantiques dans la deuxième version révisée (quand ils bénéficient d'un étayage) que dans la première (lorsqu'ils ne bénéficient pas d'étayage). (Voir tableau 1 et figure 1).

⁵ Les différences constatées sont considérées comme statistiquement significatives et par conséquent généralisables à la population parente si la probabilité de faire une erreur est inférieure à 0.05 ou 5%. Or, si elle est comprise entre 5 et 10%, il s'agira plutôt d'une tendance à la significativité pour les différences observées.

Tableau 1 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détectations et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques / sémantiques dans la première et deuxième version en modalité collaborative (G1) avant et après l'étayage (J1 vs J2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
J1	4,85	2,033	1,2	1,005
J2	7,7	3,701	3,2	1,399

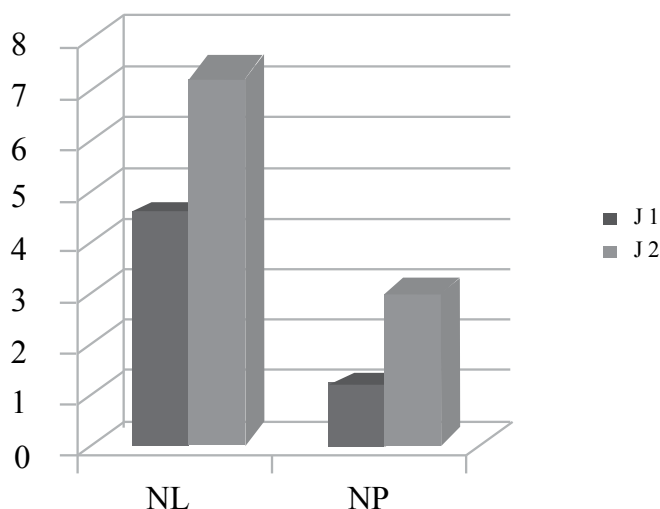


Figure 1 : Moyennes des détectations d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité collaborative (G1) avant et après l'étayage (J1 vs J2).

Ce résultat permet de constater que la modalité de travail collaboratif n'a pas d'effet positif sur l'acquisition de la compétence de révision sauf si elle est étayée, préparée et explicitée par l'enseignant de français. Ce résultat rejoint ceux de nombreuses recherches qui ont prouvé que l'acquisition et le développement de la compétence de révision en modalité collaborative dépend de la présence et du degré de l'étayage (Berg, 1999, Hu, 2005 cité par Do Thi Bich Thuy (2011)).

Cette notion de l'étayage a été évoquée et définie par Chabanne & Bucheton (2002 : 19), comme le synonyme de l'enseignement. Selon ces derniers, « Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les

co-construire». Ainsi, l'étayage est une tâche complexe qui doit être assurée par l'enseignant et son efficacité nécessite un savoir-faire professionnel de la part de ce dernier.

3.2. COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE DE RÉVISIONS AU NIVEAU LINGUISTIQUE (NL) ET PRAGMATIQUE/SÉMANTIQUE (NP) DANS LA TROISIÈME VERSION ÉCRITE (J3) EN MODALITÉ DE TRAVAIL EN GROUPE (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2).

Nous analysons à présent la quantité de révisions produites par les participants en fonction de la source des rétroactions (binôme (G1), individuelle (G2)). Les différentes révisions portant sur la langue (niveau linguistique) et le contenu (niveau pragmatique/sémantique) sont catégorisées ainsi (NL vs NP).

Le facteur Groupe est significatif ($p < 1$). La moyenne des révisions effectuées relevant du niveau linguistique et pragmatique/sémantique (NL et NP) varie en fonction des modalités de travail (collaborative (G1) vs individuelle (G2) : 4,8 vs 3,22). (Voir tableau 2 et figure 2).

Tableau 2 : Moyennes et écarts types des révisions relevant du niveau linguistique (NL) et pragmatique/sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) après avoir reçu : les rétroactions des pairs (G1) vs leurs propres rétroactions (G2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
g1	6.7	3.326	2.9	1.252
g2	4.65	2.323	1.8	1.105

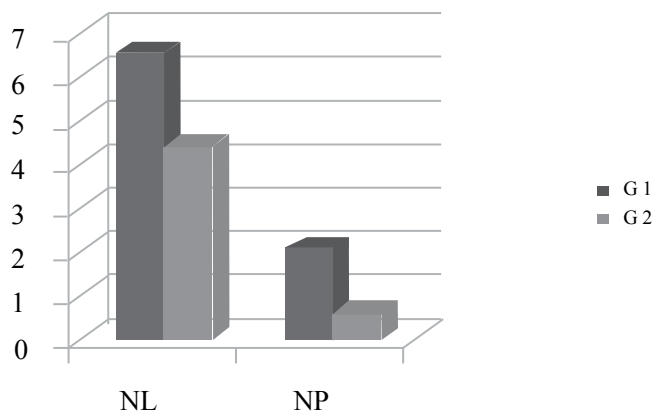


Figure 2 : Moyenne des erreurs révisées au niveau linguistique (NL) et pragmatique/sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Le groupe G1 qui a reçu les rétroactions des pairs a révisé plus d'erreurs de contenu et autant d'erreurs de langue que le groupe (G2) qui a travaillé en individuel.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que dans une situation de travail collaboratif, les pairs réviseurs proposent aux scripteurs des rétroactions portant sur les connaissances relatives au niveau linguistique et pragmatique/sémantique qui leur font défaut. Ces rétroactions jouent le rôle d'une aide à l'amélioration de la qualité des textes écrits pour des apprenants qui n'arrivent pas encore à corriger individuellement les erreurs commises et par conséquent à mener à bien une tâche d'écriture. À l'appui de cette interprétation, nous constatons que les apprenants qui révisent en situation collaborative sont ceux qui tirent le plus profit des rétroactions de leurs pairs par rapport à ceux travaillant en individuel.

Selon Kellog (2003), les rétroactions entre pairs « lecteurs » sur la façon dont ils ont évalué un texte constitue une aide à l'amélioration de la version originale des apprentis scripteurs.

Ce résultat indiquerait donc que le questionnaire de révision a permis aux apprenants en situation groupale de consacrer plus de ressources cognitives à l'amélioration des niveaux linguistiques et pragmatiques/sémantiques à la fois. En effet, lors de la collaboration, les participants ayant déjà reçu des rétroactions sur l'aspect linguistique et pragmatique / sémantique corrigent davantage d'erreurs et réécrivent leurs textes afin de les affiner.

3.3. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES RÉVISIONS EFFECTUÉES (SUCCÈS, ÉCHEC, EFFET MIXTE) DANS LA TROISIÈME VERSION PRODUITE (J3) EN MODALITÉ DE TRAVAIL EN GROUPE (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2).

Nous analysons enfin la qualité des révisions (RRS = révisions réussies ; RRT = révisions ratées ; REM = révisions à effet mixte) suite aux rétroactions reçues ou non par les pairs (G1 en binôme vs G2 en individuel)⁶.

L'interaction des facteurs Groupe et Qualité de révision est significative, avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 1000 ($F(2,76) = 38,85, p < .0001$). Elle indique que la qualité de la révision des erreurs commises lors de la réécriture varie en fonction des groupes (voir tableau 3 et Figure 3). Le groupe G1 qui a travaillé en binôme a produit plus de révisions réussies que le groupe G2 qui a travaillé en individuel (3,65 vs 2,05), et moins de révisions à effet mixte (0,75 vs 0,9) et révisions ratées (0,9 vs 1,2).

Tableau 3 : Moyennes et écarts types de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

	Révisions réussies		Révisions à effet mixte		Révisions Ratées	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
G1	3,65	2,11	0,75	0,851	0,9	0,641
G2	2,05	0,51	0,9	0,641	1,2	0,696

6 Dans l'objectif d'examiner la qualité des révisions/réécritures initiées par l'enseignant c'est-à-dire si l'apprenant scripteur a traité avec succès les rétroactions de l'enseignant, s'il a échoué ou s'il a partiellement réussi sa correction, nous nous référons à la catégorie des révisions proposée par Yang et al. (2006). Chaque révision est qualifiée comme :
 - Réussie si le scripteur a bien corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).
 - Ratée si le scripteur a mal corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).
 - À effet mixte si le scripteur a réussi partiellement la correction de l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).

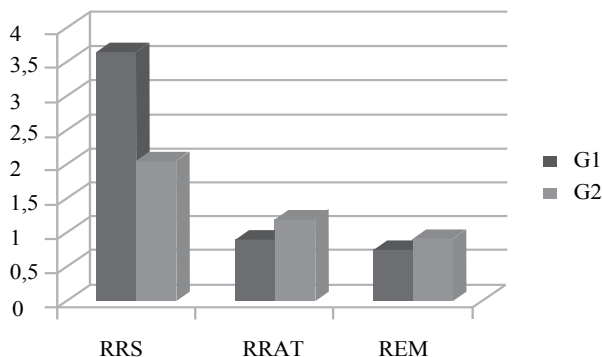


Figure 3 : Moyennes de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

Ainsi, la hausse du taux des révisions réussies produites par le groupe G1 confirme une meilleure compétence en révision grâce aux rétroactions entre pairs qui seraient à l'origine de ces résultats. En effet, pour ce groupe, le taux des révisions réussies est assez élevé par rapport à G2 : 68,86% des rétroactions émises par le pair ont été reprises avec succès alors que seulement 39,49% des rétroactions individuelles ont été révisées correctement. Cependant, ce taux est inférieur au résultat de Yang et *al.* (2006) qui ont noté un taux de 98% des révisions réussies provenant des pairs.

373

3.4. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES TEXTES PRODUITS (NIVEAU LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE/ SÉMANTIQUE) EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2) EN FONCTION DU NIVEAU DES APPRENANTS (N1 = SUJET DE BON NIVEAU EN FRANÇAIS ; N2 = SUJET DE MOINS BON NIVEAU EN FRANÇAIS)

Tableau 4 : Effet du Groupe et du Niveau en production écrite sur la qualité des textes réécrits.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
1 ^{ère} version écrite (J1)	7,66	4,71	7,33	3,07
3 ^e version écrite (J3)	11	6,5	8,5	3,78

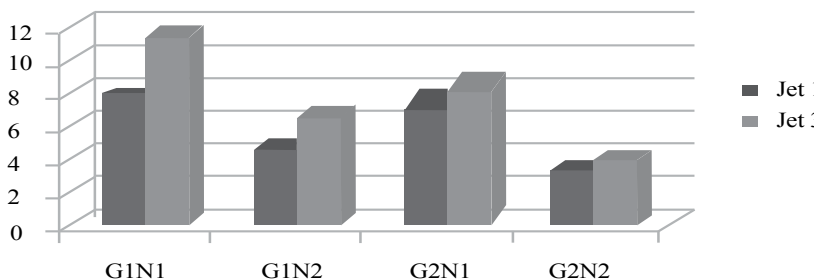


Figure 4 : Variation de la qualité des textes produits (J1 vs J3) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en production écrite (N1 vs N2).

Nous constatons que la double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Qualité des textes est significative ($F(1,36) = 39,08, p < .0001$).

Ainsi, les apprenants de bon niveau ayant reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) se sont servis de cette modalité pour réécrire leur texte, avec l'objectif d'améliorer leur qualité. En revanche, ce sont les participants d'un moins bon niveau ayant reçu les rétroactions des binômes (G1) qui ont produit des textes de meilleure qualité comparativement à leurs homologues du groupe (G2). Il semble que, faute de connaissances linguistiques et pragmatiques/sémantiques suffisantes, ils ont reproduit des textes de qualité inférieure lors de la réécriture, faisant ainsi preuve de conservation d'erreurs sur les deux plans linguistique et pragmatique/sémantique.

3.5. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES TEXTES PRODUITS SELON DEUX MODALITÉS (COLLABORATIVE VS INDIVIDUELLE) EN FONCTION DU TYPE DE BINÔME.

Enfin, nous comparons l'effet de différents types de binômes (binôme de type 1 = partenaires de niveaux hétérogènes ; binôme de type 2 = partenaires de niveaux homogènes) sur la qualité des textes produits lors de la réécriture c'est-à-dire sur la qualité du contenu linguistique et pragmatique/sémantique du texte produit. Rappelons que nous avons établi le niveau des apprenants en production écrite à partir du premier jet rédigé, et nous avons constitué les deux types de binômes cités plus haut en fonction des notes obtenues. Nous avons suivi le barème suivant : (6 points) pour les critères renvoyant au niveau de la langue ou linguistique (NL), (8 points) pour les critères qui relèvent du niveau pragmatique/sémantique (NP).

Tableau 5 : Effet des Types de binômes en production écrite sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/ sémantique.

	NL		NP	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Binôme Type1	5	0,837	6,6	0,548
Binôme Type2	4,8	0,707	4,4	2,51

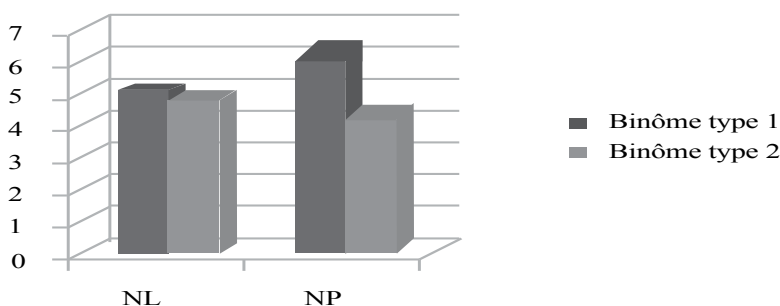


Figure 5 : Effet des types de binômes (hétérogènes et homogènes) sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/sémantique.

Nous constatons que l'interaction entre les facteurs Type de binômes et Qualité des textes réécrits est significative, $F(1,8) = 3,03$, $p < .03$. La différence entre la qualité des textes réécrits sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique est plus importante chez les sujets du binôme de type 1 (5 vs 6,6) que chez les sujets qui ont travaillé en binôme de type 2 (4,8 vs 4,4).

Ainsi, la comparaison des résultats des deux types de binômes lors de la tâche de réécriture du troisième jet sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique nous a conduite au résultat suivant :

C'est le binôme de niveau hétérogène qui a produit des textes de meilleure qualité (voir tableau 5 et figure 5).

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans notre expérimentation, la collaboration était une modalité de travail, aidant les apprenants à réviser les erreurs repérées lors de la réécriture. Il semble qu'elle a également favorisé le traitement de ces erreurs relevant du niveau pragmatique et sémantique. C'est ce qui explique le nombre plus

élevé des erreurs traitées chez les apprenants du groupe (G1). À l'instar de Lam (1991) et de Paulus (1999), nous pouvons affirmer que les apprenants de FLE étaient capables de faire des révisions à la fois sur la surface et sur le contenu du texte. En termes d'aspect de la révision, les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux de Belcher (1989) selon lesquels les apprenants en FLE faisaient plus de changements de sens que de changements de surface quand ils révisaient leurs textes. Berg (1999) et Min (2006) ont également trouvé que les apprenants ayant bénéficié de l'enseignement explicite des stratégies de révision en modalité collaborative avaient produit significativement plus de révisions portant sur le niveau pragmatique/sémantique que ceux du groupe témoin.

La collaboration a également exercé un effet positif sur la qualité des textes produits par les participants de notre expérience en fonction de leurs niveaux et du type des binômes constitués. En effet, comparativement aux apprenants de moins bon niveau en français, les apprenants de bon niveau ont produit des textes de meilleure qualité, faisant ainsi preuve de correction et d'amélioration sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique. Plus précisément, ces apprenants de bon niveau ayant reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) se sont servis de cette modalité pour réécrire leurs textes, dans l'objectif d'améliorer leur qualité. En revanche, ce sont les participants de moins bon niveau ayant reçu les rétroactions des pairs (G1) qui ont produit des textes de meilleure qualité que ceux du groupe G2. Il semble que, faute de connaissances linguistiques et pragmatiques/sémantiques suffisantes, ils ont reproduit des textes de qualité inférieure lors de la réécriture, faisant ainsi preuve de conservation d'erreurs sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique.

Nous pouvons donc conclure que les apprenants ayant participé à notre expérience ont développé une meilleure compétence en révision et en réécriture en termes de qualité de texte après l'expérimentation. Ils ont réalisé des progrès en termes de détection, de correction et de reprise de rétroactions du binôme. Ils ont proposé au pair plus de détections sur le niveau pragmatique et sémantique ; et ils ont mieux repris les rétroactions initiées par le pair notamment ceux qui ont travaillé en binôme de type hétérogène. Ainsi, les rétroactions du pair ont été plus bénéfiques du fait qu'elles sont plus proches de la zone de développement du rédacteur que les corrections individuelles des scripteurs eux-mêmes (Vygotsky 1978 : 86).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belcher, L. R. (1989). *ESL composition: analyzing revision*. Thèse de Doctorat, Illinois State University, 1989. Dissertation Abstracts International, 50(05), 1237A.
- Berg, C. (1999). « The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality ». *Journal of second language writing*, vol. 8, n°3. pp. 215-241.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser; apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Collection Education et formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cusson, L.-A. (2003). *Développement des stratégies de révision par l'apprentissage coopératif*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- David, J. & Plane, S., (1996). *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Coll. L'éducateur. Paris : PUF.
- Fayol, M., (1990). « La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive ». *Education permanente*, 102, p. 21-33.
- Kellog, R. T. (2003). *Cognitive Psychology. Advanced psychology texts*, vol. 2. California : Sage Publications, Inc.
- Lam, C. Y. P. (1991). *Revision processes of college ESL students: how teacher comments, discourse types, and writing tools shape revision* . Thèse de doctorat, University of Georgia, 1991. Dissertation Abstracts International 52(12), 4248A.
- Lyster, R. & Ranta, L., (1997). “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Marin, B., J.Crinon, D. Legros & Avel, P., (2004). « Revue française de pédagogie » juillet –septembre, n° 160.
- Min, H. T., (2006). « The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality ». *Journal of Second Language Writing*, n°15. pp. 118–141.

Paulus, T. M., (1999). « The effect of peer and teacher feedback on student writing ». *Journal of second language writing*, n° 8(3). pp. 265-289.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). « The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children Composing ». In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language : A Developmental Approach*. London : Wiley. pp. 67-95.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.

Terras, I., (2012). « Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne ». *Synergies Algérie* 15, p. 131-146.

Vygotsky, L. (1978). « Interaction between Learning and Development ». In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 79-91.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*, traduction française de F. Seve. Paris: Messidor. Éditions Sociales.

Yang, M., Badger, R., Zhen, Y. (2006) « A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class ». *Journal of second language writing*, n° 15. pp. 179-200.

ANNEXES

ANNEXE 1. RÉCAPITULATIF DES STRATÉGIES DE RÉVISION PROPOSÉES PAR L'ENSEIGNANT

Stratégies de révision	Ordre et types de lecture	Tâches de révisions
1. Détection des erreurs et rétroactions (par le réviseur)	a- Lecture de survol	– Vérifier si le scripteur a respecté la consigne ainsi que la structure globale du texte argumentatif
	b- Lecture(s) linéaire(s)	– Vérifier si le scripteur a utilisé au moins trois arguments convaincants et s'il les a illustrés par des exemples tout en contrôlant la cohérence du texte – Encadrer les erreurs relatives aux arguments, exemples ainsi que la cohérence du texte
	c- Lecture(s) de balayage	– Formuler les rétroactions portant sur le niveau pragmatique et sémantique du texte dans l'espace prévu de la feuille du questionnaire de révision
	d- Lecture(s) linéaire (s)	– Il s'agit de vérifier : <ul style="list-style-type: none"> • le respect des règles grammaticales telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre) ainsi que, l'emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc. • le respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, la ponctuation et l'orthographe. – Souligner les erreurs relatives à la langue
	e- Lecture(s) de balayage	– Formuler les rétroactions portant sur le niveau linguistique du texte
	f- Lecture(s) de balayage	– Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision
2. Concrétisation des rétroactions par le scripteur	g- Lecture(s) de balayage	– Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision

ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE DE RÉVISION

UTILISÉ PAR LE GROUPE 1

Mon nom :

Le nom de mon pair :

Rappel de la consigne du texte : « *À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement* ».

1. Est-ce que votre pair a respecté la structure d'un texte argumentatif (introduction, développement, conclusion) ?
2. Est-ce qu'il a utilisé au moins trois arguments convaincants ?
3. Ses arguments sont-ils variés ?
4. Est-ce qu'il a illustré ses arguments par des exemples ?
5. L'opinion de votre pair est-elle annoncée dans la conclusion ?
6. Est-ce que les arguments sont bien reliés entre eux ?

380

Dans la copie de votre pair, encadrez les erreurs liées au contenu du texte.

1. Est-ce qu'il a fait des répétitions ?
2. Est-ce qu'il a utilisé des verbes d'opinion ?
3. Est-ce qu'il a fait des fautes de grammaire ? (faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux différents accords : déterminant/ nom ; sujet/ verbe ; nom/ adjectif ; accord du verbe (Emploi de l'auxiliaire « avoir » ou « être » ; terminaisons des verbes. Accord du participe passé avec « avoir » et avec « être »)

Dans la copie de votre pair, soulignez les erreurs de langue du texte.

Accompagnez les détections d'erreurs par des diagnostics et décrivez les suggestions que votre pair devra prendre en considération en corrigeant son texte :

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

ANNEXE 3. FICHE SUR LES TECHNIQUES DE RÉTROACTION (SELON LYSTER ET RANTA, 1997)

1. **La reformulation** (l'enseignant reformule au complet ou en partie la phrase de l'apprenant tout en corrigeant l'erreur, ex : hier, je mange une pomme/ j'ai mangé) ;
2. **la correction explicite** (l'enseignant donne la bonne forme, mais indique clairement à l'apprenant que sa phrase est incorrecte : ex ; ce n'est pas correct, la phrase est au passé, donc tu dois dire j'ai mangé) ;
3. **La rétroaction métalinguistique** (l'enseignant montre à l'apprenant par un commentaire, une question ou un renseignement qu'il a fait une erreur, sans lui fournir la bonne forme (ex : ta phrase est au passé ou au présent ?)
4. **L'incitation** : l'enseignant incite l'apprenant à compléter la suite de la phrase en mettant un signe de ponctuation des points d'interrogation ; ex hier, ? ? ? ?) ;
5. **La demande de clarification** : l'enseignant montre à l'apprenant que sa phrase n'est pas correcte et qu'il faut la répéter ou la reformuler ; ex hier, tu quoi ? ?.
6. **la répétition** (l'enseignant répète la partie de la production qui n'est pas correcte en la soulignant)

381

ANNEXE 4. GRILLE D'ÉVALUATION SERVANT À ÉVALUER TOUTES LES PRODUCTIONS ET RÉÉCRITURES DES GROUPES PARTICIPANTS À L'EXPÉRIENCE

A- Les critères de réussite relevant du contenu ou le niveau pragmatique :

- Respect de la consigne : donner son avis et convaincre le destinataire.
- Respect de la structure du texte : Présence d'une introduction résumant la problématique, d'un développement argumentatif et d'une conclusion.

- Utilisation d'au moins trois arguments convaincants.
- Utilisation d'au moins trois exemples.
- Enchaînement des arguments grâce à l'emploi des articulateurs logiques.
- Présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession.) permettant une cohérence du texte écrit et une adhésion à sa progression.
- Présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

B- Les critères de réussite relevant de la forme ou le niveau linguistique :

- Respect des règles **grammaticales** telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre))
- Emploi correct de la **conjugaison** des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.
- Respect des règles **syntaxiques** et **orthographiques** : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.