

La collaboration : Une piste exploitable pour l'amélioration de la rédaction des apprenants de FLE

Collaboration: exploitable phase to improve learner's writing in EFL

BORHANI Zineb^{1*}, Université d'Oum El Bouaghi (Algérie),
Laboratoire DECLIC, borhani.zineb@univ-ueb.dz

DAKHIA Abdelouahab², Université Mohamed Khider Biskra (Algérie)
Laboratoire SEPRADIS, h.dakhia@yahoo.fr

Date de soumission : 2023-01-07

Date d'acceptation: 2023-02-19

Résumé :

Cette contribution didactique s'intéresse à la collaboration en production écrite. Nous avons tenté de mettre une lumière sur l'activité rédactionnelle et ses différents processus ainsi qu'un survol théorique sur la collaboration dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Une enquête par questionnaire a montré une efficacité de la collaboration dans : l'appropriation de stratégies de compréhension et de génération d'idées, l'économie du coût cognitif. En revanche, beaucoup de difficultés entravent sa mise en place.

Mots clés: Collaboration, Processus rédactionnels, Interaction.

Abstract:

This is a didactic contribution that focuses on collaboration in written production. We have tried to shed light on the editorial activity and its different processes as well as a theoretical overview of collaboration in the field of teaching/learning. A survey by questionnaire has shown its effectiveness in more than one respect: the appropriation of strategies for understanding and generating ideas, the economy of cognitive cost. On the other hand, many difficulties hinder its implementation.

Key words: Collaboration, Editorial process, Interaction.

* BORHANI Zineb.

Introduction :

En didactique de l'écrit, le texte final constitue le produit réalisé après un long processus coûteux à plus d'un niveau pour le scripteur. Ce dernier se trouve conditionné par plusieurs paramètres, critères et contraintes qu'il faut incessamment gérer pour qu'il puisse évoluer dans son parcours rédactionnel et réussir la tâche d'écriture. Dans cette perspective, FAYOL Michel (1984, p66) constate que :

L'écrivain confronté à une rédaction travaille en état de surcharge cognitif. Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte de contraintes locales ou globales.

Nous nous situons du côté des théories cognitivistes et psycholinguistiques pour approcher l'activité scripturale. Nous évoquons principalement les travaux de HAYES et FLOWER qui décrivent le mieux le cheminement complexe de la production écrite. LEVY Michael et RANSDEL Sarah (1998, p137) affirment que : « Professionnels ou non, les rédacteurs se plaignent souvent du fait que l'activité rédactionnelle est ardue et complexe. » Par ailleurs, Les situations d'écrit à comparer avec les situations de communication à l'oral sont constituées d'un ensemble d'éléments particulièrement matérialisés : un émetteur et un récepteur qui ne peuvent interagir, un message différé formulé selon une infinité d'intentions et reçu avec autant d'interprétations et de lectures. Ces caractéristiques imposent, en effet, maintes exigences aux usagers de ce code.

La complexité de cette activité se manifeste aussi à travers les processus mis en œuvre à savoir : la planification, la mise en texte et la révision (CHANQUOY Lucile & ALAMARGOT Denis, 2002). La pluralité des études sur la production écrite ont développé des modélisations qui rendent visibles ses composantes essentielles et secondaires de façon à retracer le cheminement cognitif qui engendre un progrès significatif aboutissant à l'accomplissement de la tâche. Comme nous l'avons signalé a priori, nous nous référons au modèle princeps de HAYES et FLOWER, modèle qui, outre sa validité scientifique et sa diffusion monumentale dans l'univers des recherches en cognition, tente de croiser tous les ingrédients convoqués lors de la rédaction.

Les choix qu'opèrent les rédacteurs dans ce modèle rédactionnel fluctuent en fonction de leurs compétences. Nous distinguons donc différents statuts selon cette

maîtrise de l'écrit : des « novices » et des « experts » ayant des profils différents au niveau des stratégies déployées au cours des moments de la rédaction (SCARDAMALIA Marlene & BEREITER Carl, 1987). En effet, les sujets rédacteurs dits « experts » arrivent à réaliser une combinaison efficace des connaissances : métacognitives (ALLAL Linda & SAADA-ROBERT Madelon, 1992), conceptuelles et font preuve d'orchestration des savoirs et des savoir-faire. Il n'est certainement pas aisé d'harmoniser toute une panoplie de stratégies et de ressources dans cet acte langagier notamment quand il s'agit d'écrire dans une autre langue que la sienne mais il est toutefois possible grâce à l'enseignement/apprentissage et à l'exercice d'écriture. Prendre conscience de l'architecture inhérente à cette activité peut offrir une meilleure appréhension aux apprentis-scripteurs. En plus, la dynamique qui caractérise la mise en œuvre des processus fondamentaux de la rédaction et leur caractère récursif fait de cette tâche une activité qui s'apprend et s'aiguisent au fil du temps et forcément par l'exercice.

Nous avons formulé un questionnement autour des pratiques enseignantes par rapport à la collaboration en rédaction. Nous exposons d'abord l'interrogation principale soulevée travers cette étude : Quel intérêt du travail collaboratif en production écrite ?

À cette question principale se voient subordonner d'autres complémentaires : La collaboration peut-elle remédier aux lacunes de la rédaction ? Quels sont les principaux facteurs qui contribuent à sa réussite dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE ? Comment la gestion du groupe se fait-elle en production écrite ?

Nous avons opté pour une enquête par questionnaire en vue de répondre à notre problématique. Afin de mieux cerner notre problématique et de fournir des éléments de réponse, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire qui s'articule autour de trois axes répartis en trois rubriques.

Le questionnaire est destiné à cinquante enseignants universitaires de trois universités algériennes : l'Université Les Frères Mentouri à Constantine, l'Université Larbi Ben M'Hidi OEB et l'Université Abbes Laghrou à Khenchela.

Le questionnaire est auto administré, nous avons sollicité les répondants de deux façons : à travers un questionnaire informatisé avec l'application « Google forms » pour certains participants et aussi en version papiers pour d'autres. Nous n'avons par la suite collecté que quarante-cinq questionnaires.

L'objectif immédiat de cet outil est la collecte des informations qui rendent possible l'éclairage de la notion de collaboration en rédaction dans un contexte bien spécifique celui de l'enseignement /apprentissage de la production écrite en FLE.

LA PREMIER PARTIE : COLLABORER POUR ÉCRIRE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Dans la présente section, nous essayons de développer une réflexion théorique autour de la collaboration et des travaux de groupe en enseignement/apprentissage de l'écrit.

CHAPITRE 1 : La dynamique de l'interaction dans la production écrite

En raison de la nature même de la tâche scripturale et de par ses caractéristiques, l'apprenant montre un intérêt croissant pour la collaboration afin de banaliser la charge importante qui lui est imposée par la consigne de rédaction quand cela est possible. Le rédacteur, qui est appelé à exécuter un nombre considérable d'opérations, n'économise aucun effort pour trouver de l'aide immédiate en sollicitant le professeur ou un pair (BAUDRIT Alain, 1997), c'est une des méthodes qui pourrait contribuer à l'allègement de la rédaction ou du moins d'une partie de celle-ci. Comme dans un puzzle, la réflexion autour du texte à rédiger peut se compléter en ajustant les différentes parties que chacun apporte. Dans cette perspective, DOISE et MUGNY (cité par BAUDRIT Alain, 1997, p96) affirment qu'il y a certes des conflits socio-cognitifs engendrés par les différences entre les interactants mais le bénéfice d'une telle entraide est visiblement considérable. Nous pouvons évoquer ici les théories d'apprentissage collaboratif où la collaboration est définie par MOLINARI Gaëlle, MULLER MIRZA Nathalie & TARTAS Valérie (2021, p53) comme :

Un espace à double problème (dual-problemspace ; Barron, 2003) où les apprenants doivent s'engager mutuellement à construire une représentation partagée du problème à résoudre (espace cognitif) et à gérer leurs relations interpersonnelles de sorte à maintenir un climat de travail positif et engageant (espace relationnel).

Une dynamique interdépendante qui implique une perspective cognitive à savoir le partage des connaissances individuelles et une autre perspective émotionnelle qui consiste en la confrontation de différents états de l'âme oscillant entre angoisse

et satisfaction. Vouloir réussir l'activité rédactionnelle en groupe ne peut se concrétiser qu'après une mûre réflexion de la part de l'enseignant et de l'apprenant. L'effort de l'enseignant d'abord est de solliciter la motivation des apprenants puis organiser des ateliers. L'apprenant quant à lui est invité à de multiples démarches pour résoudre la situation problème en coopérant avec un ses pairs.

LA DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce qui suit, nous procéderons à la présentation des différentes réponses recueillies auprès de notre échantillon.

CHAPITRE 1 : Les résultats de la première rubrique : La formation des groupes et leur gestion

a- Question n° 01 :

Presque la totalité (93.3%) des enseignants interrogés soit 42 font travailler leurs étudiants en groupe pendant les séances du module de techniques de l'écrit. Ces réponses ne sont que la confirmation d'une réalité qui s'impose dans les nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues où la construction du savoir relève de l'ordre du socioconstructivisme de VYGOTSKI Lev (1896 - 1934). L'échange qui aura lieu entre les membres laisse émerger une sorte d'engagement réciproque pour faciliter le processus rédactionnel.

b- Question n°02 :

Pour cette question, nous nous servons d'un tableau récapitulatif afin de présenter les résultats collectés dans chacune des réponses étant donné que la question est à choix multiples et permet la sélection de plusieurs réponses à la fois.

Vous jugez nécessaire de passer aux travaux de groupes quand :	
Vous ne disposez pas d'assez de temps pour le suivi individuel.	33.3%
L'occasion se présente.	33.5%
La tâche est compliquée et demande de l'entraide.	86.7%
Les apprenants le réclament.	06.7%

Tableau récapitulatif pour présenter les résultats collectés

Au vu des résultats à propos des motifs qui sont à l'origine de la mise en pratique d'un travail de groupe, nous pouvons constater que le motif le plus fréquent est : la complexité de la tâche. En fait, 86.7%, soit 39 enseignants, affirment avoir choisi les travaux de groupe parce que la tâche de production compte parmi les activités laborieuses, dans ce sens CHAROLLES Michel (1986, p12) qui affirme que : « les opérations impliquées dans une tâche de rédaction sont extrêmement nombreuses. » La mise en commun des connaissances entre les étudiants pourrait aider à surmonter les difficultés.

Suivant toujours les mêmes résultats, deux raisons, à égalité, poussent les enseignants à choisir des travaux collectifs : l'insuffisance du temps pour le suivi individuel et les situations et occasions propices qui s'offrent pour cela. Ici, nous pouvons évoquer les contraintes pédagogiques liées à la gestion du temps imparti aux activités. L'enseignant, au lieu d'accompagner une quarantaine d'étudiants, sera plus disponible pour orienter vingt binômes ou même moins s'il s'agit de groupes de plus de deux. 15 enquêtés ont montré que cette pratique peut s'appliquer à tout moment quand cela est possible parce qu'elle constitue une parmi tant de choix méthodologiques exploités dans les séances de la production écrite.

c- Question n° 03 :

Les réponses à la question de constitution des groupes ont révélé une sélection des membres du groupe en fonction des niveaux différents. Un taux de 66.7% représente 30 enseignants préférant la composition de groupes hétérogènes en se basant non pas sur les similitudes mais plutôt sur les différences. Cela montre l'intérêt des conflits sociocognitifs et de la confrontation des points de vue entre les apprenants. D'autre part, 20% soit 9 enseignants, constituent des groupes en privilégiant les liens préexistants entre les membres, liens d'ordre amical pouvant écarter l'hésitation et bannir les tensions. Enfin, 13.3% soit 6 enseignants composent des groupes plutôt homogènes. Les membres de ce type se fixeront probablement les mêmes objectifs et travailleront dans une atmosphère cohésive.

d- Question n° 04 :

Les réponses recueillies pour cette question ouverte dont l'objectif est connaître les différentes consignes que les enseignants communiquent à leurs étudiants pour le bon déroulement du travail collaboratif tournent autour des mêmes principes. En

amont, les professeurs rappellent que le travail collaboratif se base tout d'abord sur le respect mutuel et la communication qui permettent à chaque membre de l'équipe d'exprimer son sentiment, son désaccord et ses idées. De plus, la répartition des tâches en suivant un plan de travail aboutit à des résultats plus importants.

CHAPITRE 2 : Les résultats de la deuxième rubrique : Les atouts de la collaboration aux yeux des enseignants

a- Question n°01 :

Nous avons interrogé les enseignants quant à l'apport de la Co-planification sur les compétences des étudiants. Nous avons proposé encore une fois une question à choix multiples. Les réponses recueillies sont les suivantes :

1-La compréhension de la consigne : c'est la compétence transversale qui a été sélectionnée par la plupart des répondants. Un premier obstacle franchi déjà dans le processus rédactionnel et dont dépend la réussite de plusieurs opérations et activités. 80% soit 36 enseignants pensent que l'entraide et l'interaction au moment de la planification ont une incidence directe sur le décodage et la saisie de la consigne.

2-La production et la génération d'idées : ces stratégies de récupération et de production d'idées constituent le résultat principal escompté du processus de planification. Une réflexion à plusieurs, selon 66.7% de notre population, peut en fait impacter positivement sur ce sous processus.

3-La gestion du temps, l'organisation du texte : deux paramètres qui ont retenu chacun 40% des réponses. 18 enseignants affirment, à travers ces choix, que la Co-planification présente des bénéfices sur le plan individuel moins évidents en matière de gestion de temps et d'organisation textuelle. Nous déduisons qu'il s'agit plus d'une planification globale du contenu. Car ces compétences ne semblent pas être modifiées ou systématiquement améliorées par la modalité du travail collaboratif.

b- Question n°02 :

Il est question dans cette section des avantages qu'offre la planification en général dans une production écrite. Nous avons posé une question à réponses multiples. Plusieurs atouts ont été sélectionnés.

1-Offrir des opportunités à travers les interactions entre les membres du groupe : 73.3% soit 33 enseignants confirment les bénéfices de l'interaction et les multiples avantages dont pourraient profiter les étudiants en mettant en réseau, en connexion leurs savoirs et savoir-faire.

2-Economiser du temps et de l'effort dans la production : 39 enseignants, selon les réponses obtenues, soit 68.4% ont validé ce choix qui montre l'intérêt de la collaboration sur l'économie du coût de la production en matière de temps et de l'effort.

3-Développer l'autonomie et la prise d'initiative : sur le plan individuel, le rédacteur pourra bénéficier d'un apprentissage de stratégies et de compétences transversales comme par exemple le développement de l'autonomie, dans la mesure où il est amené à se positionner par rapport aux autres membres et de se ménager un espace au sein du groupe. Le travail collaboratif peut être dans ce sens, une aide précieuse à la prise d'initiative et au déblocage des membres les plus timides. « Outre les apprentissages scolaires, en travaillant de manière coopérative, les élèves expliquent qu'ils développent plusieurs habiletés en matière d'autonomie, de responsabilité et de solidarité mutuelle. » (CONNAC Sylvain, 2018, p34)

4-Organiser le texte et assurer la cohérence et la cohésion : pour ce qui est de cet avantage, la population enquêtée a révélé que l'aspect sémantique et la mise en texte de la production écrite ne font pas l'objet d'une amélioration ou d'un progrès remarquable en passant par la collaboration.

c- Question n° 03 :

Dans le but de savoir si en collaborant, le défi de la rédaction est relevé, nous avons posé une question fermée et nous avons eu des réponses majoritairement affirmatives : 60% soit 27 enseignants approuvent cette idée. Les répondants sont par la suite invités à justifier leur affirmation. Ils mentionnent que c'est un défi relevé uniquement pour une certaine catégorie d'apprenants ceux qui optent pour l'usage du brouillon avant de procéder à une rédaction définitive. La phase initiale de la production n'est malheureusement pas travaillée et revue par l'ensemble des apprenants. La bonne rédaction donc n'est nécessairement pas liée au travail de groupe.

CHAPITRE 3 : Les résultats de la troisième rubrique : Les contraintes et les difficultés du travail de groupe

a- Question n°01 :

Il s'agit ici de vérifier si La modalité du travail en groupe ou en dyade pose des difficultés aux enseignants.

30 enseignants avouent avoir rencontré des difficultés dans ce type d'activité et ils justifient leur position par le fait que les éléments forts imposent parfois leurs idées ce qui cède au désengagement des élèves en difficulté, au bruit et au bavardage. L'hétérogénéité des éléments qui constituent le groupe entraîne une difficulté de l'évaluation des compétences individuelles, en effet, le niveau hétérogène des étudiants peut provoquer dans certains cas des tensions et un désaccord.

b- Question n°02 :

La dernière question vise à connaître le mode d'intervention des praticiens face à des situations de conflits non résolues par les membres du groupe. Les résultats montrent que 60% des professeurs interviennent pour rééquilibrer la situation en apportant des précisions supplémentaires afin de démystifier la situation et de réarranger l'agencement des interactions. 20% préfèrent reconstituer le groupe et 20% préfère ne pas du tout intervenir.

Conclusion :

Les méthodes en didactique de l'écrit ont perpétuellement évolué dans le but de perfectionner l'activité rédactionnelle et de soutenir sa maîtrise. L'une des problématiques qui préoccupent toujours ce champ de recherche est celle de la collaboration. En effet, les différents aspects traités dans notre enquête nous ont servi à éclairer quelques concepts liés à la collaboration en production écrite. Nous avons, en fin de cette contribution, retenu quelques points. Tout d'abord, l'investissement d'un travail de groupe n'est jamais un choix facile pour les praticiens ; c'est un dispositif qui nécessite une gestion particulière car il implique une progression collective en vue de réaliser des objectifs individuels. Une équation qui demande de la part des enseignants des stratégies de contrôle et d'adaptation pour superviser l'accomplissement des tâches partagées. Quant au rôle des apprenants qui sont invités à vivre une sorte de « symbiose », ils sont conduits à interagir en dépit des difficultés. L'enquête a dévoilé une dynamique

caractérisée par des conflits productifs entraînant des transformations de la pensée des membres du groupe. Une transformation enrichissante dans la mesure où elle exploite l'échange de différents types de connaissances et développe les compétences surtout de type transversal comme l'autonomie. La collaboration en production écrite, de façon générale, amène à une prise de conscience des imperfections de chacun des partenaires à travers la confrontation et les conflits sociocognitifs qui sont résolus généralement en groupe. Toutefois, des contraintes et des difficultés constituent des limites à la collaboration comme la dimension affective qui se traduit par un large spectre variant de la confiance au désagrément total en passant par la méfiance.

La liste de bibliographie:

Ouvrage :

- BAUDRIT Alain, Apprendre à deux : Études psychosociales de situations dyadiques, PUF : L'éducateur, Paris, 1997.
- LEVY Michael & RANSDEL Sarah, Est ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît ?, Dans : Piolat A. et Pelissier A. (éds), *La rédaction de textes : Approche cognitive*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1998, 137-182.
- SCARDAMALIA Marlene & BEREITER Carl, Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, Dans: Rosenberg S. (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, volume 2 Reading, writing, and language learning*, Cambridge University Press, 1987, 142-175.
- VYGOTSKI Lev, Pensée et langage, Éditions La Dispute (3e édition), Paris, 1997/1934.

Articles :

- ALLAL Linda & SAADA-ROBERT Madelon, La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, Genève, n°60 (235), 1992, 265-296.
- ANH Nguyen Viet, La compétence de production écrite dans l'approche par compétences, *VNU journal of science*, Foreignlanguages, n°27, 2011, 256-264.
- CHANQUOY Lucile & ALAMARGOT Denis, Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux, *L'Année Psychologique*, Paris, volume 102, numéro (2), 2002, 363-398.
- CHAROLLES Michel, L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, *psychologiques et didactiques*, Pratiques n° 49, Les activités rédactionnelles, mars, 1986, 3-21.
- CONNAC Sylvain, Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6^e, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, no 4, 2018, 11-42.

La collaboration : Une piste exploitable pour l'amélioration de la rédaction des apprenants de FLE

- FAYOL Michel, L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°63, 1984, 65-69.

- MOLINARI Gaëlle, MULLER MIRZA Nathalie & TARTAS Valérie, Regards croisés des approches cognitives et socioculturelles sur l'apprentissage collaboratif : quelles contributions dans le domaine de l'éducation ?, *Raisons éducatives*, Genève, vol. 25, n°1, 2021, 41-64.