

L'évaluation de l'écrit dans le cadre du projet : du mode normatif au critérié

Djemâa Bensalem
Doctorante, Centre Universitaire de Bordj-Bou-Arridj



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 181-190

Résumé : Partant du fait qu'une bonne maîtrise de l'écrit de la part des apprenants participe pour beaucoup à leur réussite scolaire, nous avons entrepris de vérifier l'effet qu'a la pédagogie du projet sur le développement de l'écrit chez les élèves au secondaire et montrer également que la mise en place des critères d'écriture et la participation des pairs à l'amélioration des textes pourraient les aider à avoir un regard critique sur leurs textes et favoriseraient la réécriture.

Mots-clés : pédagogie du projet - évaluation formative - motivation - évaluation critériée - finalisation de l'écrit.

Abstract: On the basis of the fact that a good control of writing a text from the part of learners takes part, for much of them, in their academic success, we undertook to check the effect which the pedagogy of the project has on the development of the writing competence of secondary students and also show that the installation of the criteria of writing, but also the participation of the pairs in the improvement of the texts could help them to have a critical glance on their texts and would support the rewriting.

Keywords: pedagogy of the project - formative assessment - motivation - assessment by criterion - finalization of the writing.

المخلص: انطلاقا من أن إتقان المتعلمين للكتابة يساهم بالنسبة للكثيرين في نجاحهم التعليمي، سنحاول معرفة تأثير التعليم بالمشروع على تطور الكتابة لدى تلاميذ الطور الثانوي وسنبين أيضا أن وضع معايير للكتابة و مساهمة العمل المزدوج في تحسين النصوص يمكن أن يساعد على اكتساب نظرة نقدية للنصوص ويساهم في إعادة كتابتها.

الكلمات المفتاحية: المشروع التربوي - التقييم التكويني - التحفيز - التقييم المعياري - الكتابة الهادفة.

Introduction

Nous savons que l'enseignement du français se porte mal malgré les tentatives de réaménagement des programmes. Notre modeste expérience dans l'enseignement du français en qualité de PES nous a permis de vivre avec les élèves les difficultés qu'ils rencontrent en français sur les deux plans oral et écrit.

Sur le terrain, les enseignants se retrouvent très souvent désarmés en l'absence de démarche précise et convenable permettant l'enseignement des langues et surtout de l'écrit. C'est précisément autour de la question de la démarche à adopter pour mener les élèves à revenir sur leurs textes pour les évaluer que nous avons décidé de mener notre réflexion dans cet article portant sur l'évaluation dans le cadre de la pédagogie du projet.

Le choix de cette approche constructiviste, qui place l'élève au cœur du processus d'enseignement /apprentissage et l'associe à la construction de ses savoirs n'est pas sans incidence sur l'élaboration des programmes et sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de sa fonction.

La réforme de la pédagogie en Algérie et les nouvelles approches évaluatives

De façon générale, en matière d'évaluation des apprentissages, ces dernières années ont été marquées par des changements au plan :

- de la structure des programmes (méthode d'élaboration de programmes par compétences).
- des objets d'évaluation eux-mêmes (des connaissances aux compétences) ;
- de la conception de l'apprentissage (du béhaviorisme au cognitivisme) ;
- des modes d'évaluation (du normatif au critérié).

Ces changements ont été influencés par la psychologie cognitive, l'approche coopérative, ainsi que la motivation. Dans le cadre du projet didactique, l'évaluation est plus qu'un simple contrôle de conformité à des objectifs souvent pré-établis. Cette forme de pédagogie impose aux concepteurs des programmes qu'ils prennent en charge les questions inhérentes à l'évaluation dans sa fonction formative.

Choix du site et des sujets

Le choix du site de la recherche et des sujets a été déterminé par la facilité d'accès à l'établissement scolaire (j'étais enseignante dans ce lycée). Une enseignante dans ce lycée, une ancienne collègue nous a annoncé qu'elle était intéressée par la perspective de participer à une recherche. Les sujets de l'étude sont les élèves de 1^{ère} année secondaire lettres (30 élèves) de cette enseignante (elle avait une seule classe de 1^{ère} année et trois classes terminales). Les apprenants concernés par notre expérimentation n'ont donc obéi à aucune forme de sélection.

Le pré-test

Puisque toute pédagogie commence par l'identification des besoins spécifiques d'une classe, nous avons proposé aux élèves un pré-test où ils avaient rédigé trois courtes productions en réponse à trois consignes. La rédaction s'est déroulée en classe. Les élèves ont écrit sans être informés du test. Ils ignorent alors la destination réelle de leurs textes. Donc un élément fondamental dans la planification de l'écrit est absent. Pour analyser les productions des élèves nous nous sommes référée à la grille EVA (Groupe EVA, 1991) que nous avons choisi d'appliquer en raison de la clarté des critères retenus. Nous avons pu remarquer à travers l'analyse des textes que les élèves avaient des difficultés se situant au niveau de la phrase, entre les phrases et au niveau textuel. La question qui se pose alors est : Comment faire pour que les élèves aient envie de participer à la tâche d'écriture et à son évaluation ?

Dispositif pédagogique mis en jeu : la pédagogie du projet

Le projet s'est déroulé sur une période de 8 semaines. Les élèves ont réalisé un documentaire à destination de leurs camarades du lycée (le livre sera mis à la bibliothèque

du lycée). Bien que le projet soit avant tout du côté de l'élève, la tâche de l'enseignant se révèle importante en ce qui concerne la définition des objectifs et l'organisation du travail et sa gestion. Les séances d'observation ont permis de suivre pas-à-pas le déroulement du projet. A chaque fois, les élèves sont mis en situation d'écrit pour produire, à partir d'une consigne, des écrits personnels en se référant aux documents recueillis.

A travers cet article, nous n'allons pas nous intéresser aux différentes étapes de la réalisation du projet jusqu'à sa finalisation mais notre attention sera centrée sur la réalisation des différents jets et sur le travail d'évaluation et de réécriture effectué par les élèves sous la gestion de l'enseignante.

Méthodes de cueillette de données

Les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir les données sont les notes de terrain ainsi que les textes produits par les élèves. Présente du début jusqu'à la fin de chaque séance, notre travail a consisté en une prise de notes. Nous n'avons pas fait d'enregistrement et nous ne sommes pas intervenue durant toutes les séances. Par ailleurs, nous avons recueilli tous les écrits produits par les élèves (nous visons les textes écrits alors que nous sommes sur le terrain).

Nous avons également photocopié différents documents informatifs qui ont été présentés aux élèves non comme modèles mais plutôt comme objets d'observation. Dans le même sens, le groupe d'Ecouen prétend que cette phase d'observation et d'analyse des écrits consiste à « *arracher aux textes existants les secrets de leur spécificité et de leur fonctionnement* ». Il lui assigne trois enjeux principaux : « *que les enfants soient en mesure de construire un texte analogue, qu'ils soient capables d'explicitier les choix que cela implique, qu'ils prennent l'habitude de se poser d'eux-mêmes ces questions* ». (Groupe de recherche d'Ecouen, 1994 : 45)

Le principal objectif de cette situation d'observation et d'analyse d'écrits étant d'élaborer des critères pour écrire et évaluer les productions, de se construire des outils. Dans l'esprit de la pédagogie du « projet », il faut qu'ils élaborent à partir de là une première liste de critères notant à quoi doit ressembler ce qu'ils auront à écrire. Cela leur servira pour les moments d'évaluation.

La finalisation de l'écrit

Avec ces nouveaux changements de pratique scolaire, il faut que l'activité d'écriture évite la forme d'une rédaction évaluée par le seul professeur. D'une manière générale, si le seul destinataire est toujours l'enseignant, cela n'aide pas les élèves à se projeter dans des postures d'écriture en fonction de destinataires structurellement absents au moment où ils rédigent leur texte. Il convient donc pour l'enseignant de langue, de mettre en œuvre différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur. Pour cela nous pensons qu'il faut toujours finaliser l'acte d'écrire. C'est-à-dire mettre en place des situations d'écriture de textes ayant une fonction bien définie : pourquoi ? Pour qui ?

Le retour sur le texte écrit

Relire et réécrire sont des attitudes de scripteur expert qui méritent d'être intégrées à l'apprentissage de l'écrit chez les élèves afin d'améliorer leurs productions. Cependant, même pour les experts, réécrire n'est pas une activité facile. « *Il n'y a pas lieu d'être*

surpris de rencontrer des difficultés pour faire réécrire les élèves: un certain nombre de représentations forment des obstacles qui empêchent le travail de réécriture ou le rendent difficile à mettre en œuvre ». (Bucheton et Bautier, 1997 :114). C'est pourquoi nous estimons qu'il est important d'initier les élèves assez tôt à la révision de leurs écrits par le biais d'outils et d'activités variés. La relecture des textes mérite donc d'être considérée comme un véritable apprentissage. Elle peut s'apprendre par un questionnement qui peut prendre la forme d'une grille ou d'un questionnement de relecture par le scripteur lui-même ou bien par ses pairs. En effet, on distingue « *les relectures internes et les relectures mutuelles* » (Groupe EVA, 1996 :12). Les relectures internes qui peuvent être guidées par des outils préparent directement le travail de réécriture. Pourtant, il est généralement très difficile pour un élève-émetteur de se représenter le regard que portera le récepteur sur l'écrit : « *l'investissement psycho-cognitif et psycho-affectif que requiert la tâche d'écriture est par conséquent souvent antinomique par rapport à la révision d'un texte qui nécessite cette capacité de distanciation* » (Fabre-Clos, 2002 : 120).

Il convient donc d'aider les élèves à pouvoir se dégager de leur texte afin qu'ils puissent mieux le comprendre, l'évaluer pour plus facilement l'améliorer. La première phase de cette démarche d'évaluation a été de formaliser ces critères sous la forme de fiches d'aide à l'écriture et à la relecture. L'élève est invité à se référer à ses fiches d'aide méthodologique, tout au long de la production de son écrit. Il s'agit bien là d'un travail d'auto-évaluation qui, s'il a été difficile à mettre en place au début, est maintenant performant. Cette auto-évaluation formatrice qui permet de s'interroger sur la pertinence de son travail, peut ensuite être complétée par une co-évaluation.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, il est primordial que l'élève ait une part active dans son évaluation et qu'il soit responsable de son propre apprentissage. L'enseignante avait demandé aux élèves de faire une auto-évaluation afin qu'ils s'améliorent tout en étant responsables et conscients de leur apprentissage. Pour guider les élèves dans l'évaluation de leur premier jet, elle leur avait proposé une grille de relecture qu'elle a elle-même organisée mais qui reprenait les critères dégagés par les élèves lors de la séance relative aux caractéristiques du documentaire. Après la rédaction individuelle du premier jet, l'enseignante a distribué la grille de relecture aux élèves. Ils durent alors compléter cette grille en relisant leurs textes afin d'identifier la présence ou l'absence des différents critères y figurant.

L'évaluation du premier jet est, comme le précise les documents d'accompagnement (Document d'accompagnement, 2005 : 32), une évaluation formative qui a pour double but d'évaluer l'adéquation du texte produit au but poursuivi et de repérer les dysfonctionnements liés au contenu et à la forme. Elle revêt la forme d'une confrontation du texte à la liste des critères (élaborée lors des phases précédentes) qui, à cette occasion sera complétée et affinée pour guider l'amélioration du premier jet. Il s'agit bien là « *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* » (Bessonnat, 2000).

Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de l'aider à en prendre conscience. Ce travail ne peut à notre avis se faire sans une évaluation rigoureuse et objective de l'écrit. « *Savoir produire un texte, ce n'est pas seulement savoir le rédiger, c'est aussi être capable de le relire en se mettant à la place du destinataire, d'y repérer*

ce qui posera problème au lecteur... 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. » (Simonard et Lacoste, 97). Concrètement, dans la perspective de la réécriture et de l'apprentissage de la révision, comment aider l'enseignant à ne pas intervenir, en laissant la possibilité aux élèves d'interagir ? C'est justement là qu'intervient la dimension de la construction de l'autonomie qui prend la forme du travail en groupe pour questionner le texte à l'aide des outils critériés. Dans notre projet, les élèves ont été répartis en trinômes afin de rédiger. Après la rédaction collective, chaque groupe a évalué l'écrit d'un autre groupe.

Le groupe comme aide à la distanciation

Dans le projet mené avec les élèves, chaque groupe lecteur doit faire une critique du texte des autres. Le groupe va jouer un rôle proche de celui de l'enseignant (conseils, aide...) et l'aide peut s'opérer par les interactions entre les élèves dans le groupe. Cependant, on conçoit que bien que considérable, cette aide reste circonscrite à des éléments ponctuels dont le plus important est la facilitation de l'entrée dans l'écriture.

Nous savons que même chez les scripteurs expérimentés, la plupart des sujets détectent plus facilement les anomalies d'un écrit qui n'est pas le leur. Les situations d'enseignement peuvent tirer parti de cette particularité. L'évaluation collective d'un texte aide les élèves parce qu'ils se partagent les tâches même si cela est souvent difficilement vécu dans le groupe parce que les élèves ne pensent certainement pas de la même façon et ont des stratégies particulières d'écriture.

Devant l'échec de l'évaluation individuelle des écrits, l'enseignante a décidé d'orienter les élèves vers une relecture mutuelle. Ce type de relecture présente l'intérêt de permettre une première socialisation des écrits puisque le lecteur n'est pas le scripteur lui-même ou bien le professeur. De plus, faire lire son texte à un camarade permet une première décentration souvent efficace qui amène une relecture critique. « *Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte rassurant* ». (Cornaire et Mary-Raymond, 1999 : 119)

Ne désirant pas faire émerger des jugements de valeur, l'enseignante a organisé cette relecture mutuelle de la sorte : chaque texte a été tapé sur traitement de textes et rendu anonyme. De plus, les questions ci-dessous accompagnaient le texte afin d'orienter la relecture.

- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?
- Le texte comporte-t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.
- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez-les entre les lignes.
- Corrigez les erreurs d'orthographe.

La consigne orale était la suivante : *Vous allez essayer d'aider vos camarades à améliorer leur texte en vous aidant des questions de la fiche.* Les textes ont été distribués au hasard après un tirage au sort.

Durant cette étape, l'enseignante n'est pas intervenue sur les textes des élèves, il n'y eut ni annotation sur les textes ni même dialogue avec les élèves au sujet de leur texte. Ainsi pour permettre à chaque groupe d'élèves de construire une distance avec le premier jet, il y a eu le temps, les échanges en trinômes et même des discussions avec d'autres groupes, les outils critériés et le dictionnaire mais pas l'aide de l'enseignante durant cette étape. Il s'agissait comme disait Francis Ruellan : « *d'accorder aux élèves la co-responsabilité des premières décisions de réécriture.* » (Reuter, 2005 : 38)

Après la première correction faite par les évaluateurs, les différents groupes ont repris leurs textes tout en faisant des ajouts. L'enseignante leur avait donné une nouvelle consigne : *Après la correction faite par vos camarades, réécrivez votre texte. Vous pouvez ajouter des idées si le texte n'est pas clair (expliquez les mots ou les phrases incompréhensibles).* Nous avons par la suite comparé le texte de chaque groupe avec le 2^{ème} jet du groupe après la correction afin de vérifier si les élèves ont pris en considération les remarques faites par leurs camarades et de voir aussi s'ils ont eux-mêmes introduit des modifications sur leurs textes.

Le rôle du groupe pour proposer une réécriture

Chaque groupe a été ainsi invité à lire le texte anonyme, à apprécier son degré de conformité avec la consigne et à proposer aux auteurs de ce texte des conseils de réécriture pour améliorer celui-ci. Ce dialogue social entre les élèves offre un double intérêt. D'une part, les élèves aidés, vont devoir répondre à un certain nombre de sollicitations, seront amenés à expliquer leur démarche, justifier leur choix, mais aussi remettre en cause certains aspects de leur texte. D'autre part, le groupe " aidant " va lui aussi s'enrichir au travers de cette confrontation, en développant des compétences directement liées à la lecture, à l'écriture et à la communication. Le rôle de la réflexion sur les écueils rencontrés par les autres donnait aussi aux élèves le loisir de s'auto-évaluer et surtout de conduire de façon presque autonome leur propre réécriture.

A l'issue de cette situation, les élèves ont, sans doute, prouvé pour la première fois que les « critiques » des autres sont une des composantes du projet. Pour réaliser le documentaire, pour rédiger son propre texte, on ne sera pas seul. Pour rédiger leurs textes, les élèves ont travaillé en trinômes et avec l'enseignante en utilisant les « listes de conseils pour écrire ». Chaque groupe d'élèves a consacré du temps (explorer, tâtonner, discuter) à la création de son texte (lecture, révision, réécriture).

Analyse des résultats

En examinant les remarques faites sur les textes par les évaluateurs en se basant sur les questions qui accompagnent le texte, nous pouvons faire les remarques suivantes : Pour la première question qui concerne les remarques des élèves sur les textes lus, nous constatons que presque tous les groupes (3, 4, 5, 6, 7 et 8) affirment que le texte lu est clair. Même les groupes qui ne l'ont pas exprimé directement ont jugé que le texte est bien (G9) et qu'il apporte beaucoup d'informations (G1 et 2), sauf le groupe 10 qui voit que les idées ne sont pas organisées et que les informations sont insuffisantes. Nous remarquons, en outre, que les groupes 2, 3, 6 et 8 signalent la présence de répétitions dans les textes.

Pour les remarques concernant les mots et les phrases incompréhensibles dans les textes, tous les groupes ont affirmé la présence de mots et de phrases incompréhensibles qu'ils ont soulignés dans le texte. Sauf les groupes 3 et 5 qui n'ont fait aucun signal. Concernant ce point, ils ont écrit que les textes sont clairs et les mots faciles.

Concernant l'ajout des idées pour l'amélioration des textes, les groupes 2,3,5 et 9 ont déclaré qu'ils n'ont aucun ajout (mot ou phrase) à faire pour améliorer les textes bien qu'ils estiment que les informations données sont insuffisantes (G5) et que les idées sont incomplètes (G3). Cependant, nous constatons que le G2 a fait par la suite des ajouts. Les groupes (1,7,8 et 10) ont ajouté des mots et des phrases. Ils ont aussi reformulé certaines phrases et ont raturé d'autres (G1). Pour le G1 les modifications apportées au texte ne se sont pas limitées à la microstructure du texte parce qu'ils n'ont pas hésité à modifier quelques phrases des textes.

Pour certains autres l'amélioration s'est manifesté dans le changement de l'ordre de certains mots tout en préservant le même sens parce qu'ils jugeaient leur organisation plus convenable (G8). Pour les groupes 4 et 6 leur intervention sur le texte s'est limitée à l'amélioration d'une seule phrase. (G4 bien que leur proposition contient toujours des erreurs, elle demeure plus correcte que celle du groupe rédacteur).

Pour l'identification et la correction des erreurs orthographiques, nous constatons que tous les groupes ont repéré et ont corrigé quelques erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale sauf les groupes (5 et 10) qui n'ont repéré que les erreurs d'orthographe d'usage. Alors que le G7 affirme la présence d'erreurs dans le texte mais il n'a ni relevé ni corrigé aucune erreur. Les erreurs d'orthographe grammaticale concernent l'accord S/V, nom/adj, déterminant/nom.

Cependant, nous remarquons que de nombreuses erreurs figurent toujours dans les textes et qu'aucun des deux groupes n'a pu identifier. Il est évident que l'insuffisance du savoir linguistique empêche la révision d'aboutir à des réécritures réussies.

Le second jet des groupes après la correction des évaluateurs :

Nous constatons après avoir examiné le second jet des élèves que tous les groupes ont pris en considération les remarques et les propositions faites par leurs camarades même si pour certains groupes (G3), elles ne sont pas nombreuses. Pour certains groupes, la relecture était superficielle (absence de lecture réfléchie et le non recours au dictionnaire) comme c'est le cas du groupe 7.

Cependant, nous constatons que certains groupes (1,2,3,4,5 et 8) ne se sont pas contentés des ajouts faits par leurs camarades et qu'ils ont eux-mêmes introduit d'autres modifications sur leurs textes afin de les améliorer. Ils ont identifié d'autres erreurs concernant l'accord S/V, orthographe d'usage. Malgré les corrections faites par les élèves, nous constatons toujours la présence d'autres erreurs qu'aucun des deux groupes n'a pu identifier. Cela est dû à leur niveau en langue française.

Concernant les ajouts faits pour expliquer les mots et les phrases incompréhensibles, nous constatons que les groupes (4,5 et 6) ont fait des reformulations afin de faciliter la compréhension aux lecteurs. Les élèves ont saisi le but du texte écrit (transmettre

une information claire). Le groupe 9 a fait des ajouts à une seule phrase en revenant aux documents recueillis (les élèves ont mal recopié). Pour les groupes 2, 7 et 8, aucune explication apportée aux mots et phrases soulignés. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas eux-mêmes compris ces mots (recopiés des documents). Au cours de la rédaction, certains groupes n'ont pas pu se détacher des documents dont ils disposaient. Pour l'amélioration du texte, la plupart des groupes n'ont pas ajouté d'autres informations sauf les groupes 5 et 10. Les élèves du groupe 10 ont proposé un autre titre au texte qui est, en réalité, plus convenable. Ils ont même réorganisé des parties du texte et cela en réponse à la remarque des évaluateurs (mal organisation du texte). Nous pouvons dire que les modifications apportées aux textes se limitent, pour la plupart des élèves, surtout à la microstructure.

Le 3^{ème} jet : correction par le même groupe

Après avoir identifié le rôle de la réécriture pour l'amélioration du texte, les élèves ont réfléchi sérieusement afin de réécrire un texte meilleur que le premier. Ce qui est bien dans cette activité, c'est que les élèves ont réussi à identifier des erreurs de tous types auxquelles leurs camarades n'ont pas fait attention parce qu'ils ont pris conscience que ces lacunes peuvent perturber la transmission du message et empêcher la compréhension. Nous constatons par exemple que les groupes 2,3,4,8 ont introduit des modifications sur certaines phrases en ajoutant et supprimant des mots afin d'améliorer les phrases. Pour le groupe 1, les modifications concernent le changement d'ordre des mots dans la phrase. Les élèves du groupe 1 ont, en outre, modifié certains mots dans le texte. Alors que les groupes 5 et 8 se sont référés à la documentation recueillie au début pour faire des ajouts. Pour ces deux derniers groupes l'intervention sur les textes s'est manifestée aussi dans la correction de certaines fautes d'orthographe grammaticale qui concernent les homonymes, l'accord n/adj . Pour les groupes 2, 3 et 6, les modifications des mots concernent la correction des erreurs d'orthographe d'usage .Pour le groupe 6, il a fait recours au pronom personnel « *ils* » pour éviter la répétition. Cependant, nous constatons que les groupes 7 et 10 n'ont introduit aucun changement sur le troisième jet. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'avaient pas compris les remarques faites par leurs camarades. Nous pensons aussi que les élèves ont jugé les modifications introduites sur le second jet suffisantes et qu'ils n'avaient rien d'autre à ajouter.

Bilan

Nous pouvons constater à travers les dix productions étudiées que même si dans la plupart des cas les modifications portaient surtout sur la microstructure du texte. Ainsi, nous pouvons remarquer à travers ces exemples que la relecture mutuelle ou par les groupes apparaît comme assez positive puisqu'elle a permis aux élèves de jeter un regard critique sur les textes de leurs camarades. Mais son impact est surtout visible dans les seconds jets où les élèves ont tenu compte des remarques de leurs camarades dans le but d'améliorer leurs textes. En ce qui concerne le déroulement des séances, celui-ci s'est avéré plutôt convaincant : les élèves ont endossé avec motivation le rôle de correcteur. Même si les questions qui accompagnaient le texte visaient différents niveaux d'analyse du texte, ce qui paraissait assez laborieux à traiter, nous avons remarqué que tous les groupes les ont suivi pour l'évaluation des textes. De plus, le travail en groupe a été bénéfique parce qu'il a évité la surcharge du travail attribué à chaque élève dans le cas où il était individuel.

Cette activité nous est apparue intéressante du fait de ces conséquences lors de la réécriture des seconds jets. Lors de ces séances l'enseignante a distribué à chaque groupe les textes corrigés par leurs camarades. Nous avons remarqué que tous les groupes avaient tenu compte des remarques faites par les évaluateurs. Cela s'est manifesté par une relecture plus critique de leur propre texte et des modifications. Le plus important c'est qu'ils ont eux-mêmes introduit d'autres ajouts afin d'améliorer davantage leur texte. Bien que la réécriture soit, pour certains groupes, partielle parce qu'elle n'a pas touché les différents niveaux d'analyse indiqués dans les questions qui accompagnaient le texte, elle était quand même bénéfique pour les élèves. Les élèves ont eu du mal, au départ, à accepter d'écrire sur leur copie du texte. Mais, ils ont progressivement compris l'utilité d'écrire sur leur feuille et de rayer des fragments en constatant les modifications qu'ils apportaient au texte initial.

Enfin, le recours à l'évaluation de la production d'un groupe par un autre groupe d'élèves s'harmonise avec l'esprit de l'entraide et du monitorat. Nous avons pu constater que cette stratégie a permis aux élèves d'échanger des idées et cela a motivé davantage les groupes et leur a donné le sentiment d'une réelle collectivité du projet.

Conclusion

Nous pouvons conclure en disant que même si des lacunes figurent toujours dans les textes des élèves, nous constatons une grande amélioration dans leurs écrits par rapport au premier jet. Les différentes réécritures du texte ont aidé les élèves à s'auto-évaluer et à prendre conscience du rôle important de la réécriture et le plus important à apprendre et progresser. Le long travail de rédaction n'est jamais apparu fastidieux aux élèves grâce à cette forme de pédagogie. Le travail de retour sur leurs écrits a été l'élément le plus difficile à mettre en place. D'une manière générale, la réécriture fait évoluer la représentation des apprenants. Cela permet d'éviter la surcharge cognitive puisque lors de la saisie de leur premier jet de phrase tout est permis. Le travail de construction s'effectue progressivement. Le temps accordé à la réécriture est fondamental. Il peut contribuer à « *réduire la surcharge cognitive* » (Reuter, 1996 :172). Dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps. Sans oublier le rôle joué par les interactions à l'intérieur du groupe et même entre les différents groupes. Nous avons constaté que les élèves savent souvent s'encourager mutuellement et que les commentaires sont souvent susceptibles de conduire l'élève à apporter des ajustements à son texte en élaboration. On peut donc considérer que construire des outils permet d'aider les élèves à résoudre un problème directement lié à la situation d'écriture. Certes, la pédagogie du projet n'a pas résolu tous les problèmes de l'écrit chez les élèves mais nous avons eu le plaisir de constater, au fil du temps, l'implication de ces élèves dans l'évaluation de leurs écrits. Une conclusion nous semble s'imposer : mener un tel projet demande beaucoup de temps mais elle permet aux élèves de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages, en leur donnant du sens.

Bibliographie

Bessonnat, D. 2000 « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* ». [en ligne]. Pratiques N° 105/106. [s.p]

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

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

Document d'accompagnement 1AS. mars 2005.

Fabre-cols, C. 2002. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF éditeur.

Groupe de recherche d'Ecouen.1994. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette Edition.

Groupe Eva.1991. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

Groupe Eva.1996. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.

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

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

Simonard, M.-N et Lacoste, N. 1997. *Apprendre à lire et à produire des textes au cycle 3*. « L'Ecole et la Famille », pp. 25-35.