

Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit. Cas d'apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire

Schahrazed Souame
Doctorante, Centre universitaire d'El Tarf



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 143-150

Résumé : Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré une démarche d'enseignement/apprentissage de la révision dans un contexte coopératif. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la révision (Bereiter et Scardamalia 1987, Hayes et al 1987, Fitzgerald 1992). Nous nous sommes également basée sur des recherches relatives aux stratégies de révision en privilégiant la correction par les pairs. L'étape suivante a consisté à vérifier si la révision collaborative permet de mieux détecter les erreurs et d'améliorer le produit écrit. L'analyse du corpus montre que nos participants, en situation groupale, se comportent de la même manière que les jeunes scripteurs natifs observés par Claudine Fabre, et que la révision collaborative n'aboutit pas dans tous les cas à une bonne amélioration de l'écrit, étant donné que le traitement des erreurs de surface ne contribue ni à l'amélioration de la qualité de la langue écrite ni du contenu.

Mots-clés: Production écrite - techniques rédactionnelles - processus de révision - apprentissage collaboratif.

Abstract: As part of our research, we have developed an approach to teaching / learning of the revision in the cooperative context. Our approach is based on different models of writing, and more specifically some models of the review. We also based on research related to the revision of strategies emphasizing peer correction. The next step was to determine whether the collaborative revision better detect errors and improve the writing product. The analysis of the corpus shows that the participants in our experience, in group situation behave the same way that young writers native observed by Claudine Fabre and that the collaborative revision does not in all cases result to a good improvement in the 'writing as error handling surface does neither lead to the improvement nor the quality of the written language or the content.

Keywords: Writing production - writing techniques - revision process - learning in group.

المخلص: في خضم البحث الذي قمنا به انتهجنا طريقة التعليم والتعلم للمراجعة الجماعية. في بحثنا استندنا على بعض النماذج الخاصة بالكتابة بصفة عامة وبالمراجعة بصفة خاصة. اعتمدنا أيضا بعض الأبحاث التي تشجع المراجعة الجماعية. وفي المرحلة الموالية قمنا بالتحقق ما إذا كانت المراجعة الجماعية تمكننا من اكتشاف جميع الأخطاء وتحسين المنتوج الكتابي. تحليل وثائق الطلبة المشاركين في تجربتنا أوضح أنهم يتصرفون مثل المتعلمين الوطنيين الملاحظين من قبل كلودين فابر عندما يكونوا مفوجين. المراجعة الجماعية لا تؤدي في جميع الحالات إلى تحسين التعبير الكتابي لأن تصحيح الأخطاء السطحية (البسيطة) لا يؤدي إلى تحسين نوعية اللغة ولا مضمون النص.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي- التقنيات الكتابية- المراجعة- العمل الجماعي.

Introduction

Le rapport à l'écriture est complexe. Les apprenants peuvent acquérir des connaissances d'ordre linguistique, sans pour autant parvenir à produire un texte satisfaisant. Les acquisitions linguistiques ne sont pas seules garantes d'une production écrite réussie. D'autres compétences d'ordre psycho-cognitif, socioculturel... etc. interviennent dans le processus d'écriture pour déterminer cette réussite.

Objectif de l'expérience et hypothèse

Certains chercheurs auxquels nous nous référons, notamment Flower et Hayes (1981), ont représenté l'organisation des processus cognitifs par des modèles qui accordent une importance particulière aux processus rédactionnels. Bracewell, Scardamalia et Bereiter (1987) ont montré que le processus de révision contribue largement à déterminer la qualité de la rédaction. Dans une étude comparative entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative, Zammuner (1995) a montré que la collaboration est très profitable sur des tâches de révision de texte, car c'est à ce niveau qu'une relation auteur-lecteur prend tout son sens. Selon lui, il vaut mieux produire un texte individuellement et le réviser avec les pairs. L'objectif de notre recherche est de démontrer l'efficacité de la révision collaborative sur la qualité du produit écrit, en ayant comme aide une grille de révision.

Notre expérience s'est déroulée en deux étapes. Lors de la première, les apprenants ont rédigé puis révisé leurs textes individuellement en s'aidant d'une grille de révision, que nous avons élaborée nous-mêmes. En revanche, lors de la seconde étape, ils ont révisé en groupe le texte d'un camarade faisant partie du groupe, toujours en ayant comme aide la grille de révision (Voir annexes). Cette grille a pour but d'évaluer le chemin parcouru par rapport à ce qui a été enseigné, et au besoin d'ajuster l'enseignement.

Nous posons l'hypothèse que la pratique de la révision avec les pairs permet de mieux détecter les erreurs et d'améliorer le produit écrit. Nous supposons que la révision collaborative est plus efficace que la révision individuelle et que la grille de révision est une source de motivation que nous devons exploiter, en vue d'une auto-correction ou d'une inter-correction.

3. Méthodologie

3.1. Contexte et Participants

Notre expérimentation a été faite au Lycée Serai Ahmed, Aïn El-Assel, Wilaya d'El-Tarf (Algérie) avec 42 apprenants de première année secondaire, filière sciences humaines. La tranche d'âge varie de 15 à 17 ans. Ces lycéens sont issus de divers milieux sociaux. Ils n'ont pas un bon niveau en français et cela est dû à plusieurs facteurs. La plupart d'entre eux arrivent des régions les plus reculées de la wilaya d'El-Tarf, tels que : la commune de Bougous, de khanguet Aoun, Roumel souk... En revanche, le niveau des apprenants est plus ou moins meilleur à El-Kala, qui est une ville touristique où le français semble quotidiennement plus employé par la population.

3.2. Matériel expérimental

Les grilles de révision : deux grilles de révision ont été proposées aux apprenants afin de les aider à combler leurs insuffisances, à mieux détecter leurs erreurs et à les corriger.

3.3. Procédure expérimentale

Pour vérifier l'efficacité de la révision collaborative, nous avons en premier lieu, demandé aux apprenants de produire individuellement, un texte racontant un fait divers et de le réviser de façon individuelle, en utilisant un stylo de couleur rouge pour corriger les erreurs et apporter les modifications nécessaires (voir annexe 2). Pour les aider, nous leur avons proposé une grille de révision ayant pour objectif d'évaluer le chemin parcouru par rapport à ce qui a été enseigné, et au besoin d'ajuster l'enseignement. En second lieu, nous avons réparti la classe en dix groupes. Nous avons remis à chaque groupe le texte d'un apprenant, élément de ce groupe, et leur avons demandé de le lire en lui apportant toutes les corrections et les modifications au stylo vert (voir annexe 3). La grille de révision que nous leur avons proposée a pour but de leur faciliter la tâche de révision : détection et correction des erreurs. (Voir à titre d'exemple la copie1 en annexes).

4. Principaux résultats et interprétations

Pour vérifier ce que les apprenants ont fait lors de la révision individuelle et collaborative, nous avons d'abord cherché à mettre en relation leurs « faires et leurs dire ». L'analyse des copies transcrites selon le code de Lebrave (1983) nous permet de déduire les « faires » et celle des grilles de révision que nous avons proposées nous permet de déduire les « dire du faire ». Notre objectif était de voir s'il existe des contradictions entre les réponses données individuellement et collectivement sur les grilles de révision et leurs productions écrites.

Nous avons remarqué que dans la plupart des copies, comme dans la copie que nous citons à titre d'exemple, en situation groupale, les apprenants ont mieux exploité leurs grilles de révision .De plus, les contradictions que nous avons rencontrées entre les faires et les dire sont beaucoup moins nombreuses que celles que nous avons trouvées lors de la révision individuelle. Certains, par exemple, disent avoir employé la forme passive alors que leurs textes ne contiennent que la forme active, d'autres disent avoir employé des articulateurs logiques exprimant la cause alors que ce n'est pas le cas.

Après avoir mis en relation les faires et les dire de nos apprenants, nous avons relevé puis classé les erreurs commises dans des tableaux qui précisent leur nature (orthographe, conjugaison...) lors de la révision individuelle et collaborative. Ces tableaux montrent une hétérogénéité dans la capacité à détecter et identifier les erreurs, aussi bien en révision individuelle qu'en révision collaborative.

Enfin, nous avons dénombré les modifications apportées lors de la révision individuelle et collaborative. Une hétérogénéité a été également relevée au cours des modifications pour les deux types de révision.

4.1. Modifications apportées lors de la révision individuelle

a) L'ajout

Le plus souvent, nous avons rencontré des ajouts de graphèmes ou de mots, les ajouts de phrases ne sont pas aussi importants.

Exemples :

Ajouts de graphèmes : blessé /s / mort /s / un /e /. alor /s /. rout /e /.
Ajouts d'un mot : / est / / alumé /.
Ajout d'une expression : / et la gendarmerie ouverte une enquête / / ont été transporté /.
Ajout d'une phrase : / Le conducteur mort dans la route. /

Dans notre corpus, un équilibre est réalisé entre ajouts d'éléments de ponctuation (04%), ajouts de chiffres (04%), et d'accents qui permettent de différencier entre la préposition « à » et l'auxiliaire avoir « a » (04%). Le plus grand nombre d'additions concerne les graphèmes (52%). Les expressions constituent (18%) des ajouts. Les mots et les phrases représentent également un certain équilibre (10%) pour les phrases et (08%) pour les mots.

b) Le remplacement

Exemples :

Le remplacement parfait : (vrai remplacement) : (Taxi) / Voiture /. (car) / Parce que /. (rue) / route /.
Le faux remplacement : (a) / a /.
Les remplacements réussis : (dans) / sur /.
Les remplacements non réussis : (devan) / douvan /. (Ouvr é) / ouvri /. (lévér) / l'évér /.
 (movi) / mové /.
Les remplacements à versions multiples : (digas) (/ dégua /) / dégas /.
Les remplacements simples : (35) / 44 /. (dons) / dans /. (couse) / cause /.

D'un point de vue quantitatif, le taux de remplacements réussis, faux remplacements et remplacements à versions multiples est très réduit dans les copies révisées individuellement. Les remplacements non réussis par contre occupent une place importante. Les apprenants lorsqu'ils sont seuls détectent leurs erreurs mais malheureusement, sont incapables de les corriger malgré qu'ils aient à leur portée tous les ouvrages nécessaires à la tâche (dictionnaire, livre de grammaire...). L'inachèvement dans les remplacements : / qui un voyageur a fait (un accid >grave accident)/. (Par et hom >).

c) La suppression

Elle fonctionne aussi bien en écriture / lecture qu'en relecture (50% des suppressions ont été faites en T1 et 50% en T2). Elle affecte tous les niveaux linguistiques :

	Graphème	Mot	Syntagme	Phrase
T1 (écriture/lecture)	17%	17%	58 %	08%
T2 (relecture)	33%	33%	25%	08%

d) Le déplacement

Exemples: une (accident) très grave. Une très grave / accident / . Parfois le déplacement se fait à l'aide d'une flèche.

4. 2. Modifications apportées lors de la révision collaborative

Le nombre de modifications lors de la révision collaborative diffère d'un groupe à l'autre.

a) Le remplacement

Exemples :

Les Remplacements parfaits : (ou vrai remplacement). (qualité) / mark /. Pour dire « marque ».

Les Faux remplacements : (a été ouvert (e) par / la / G.N) / a été ouverte par la G.N /.

(j'ai regardé un grave accident de la circulation). / Un homme a fait un grave accident de la circulation /.

Les remplacements réussis : (faisons) / faisant /. (person) / Personne /

(un conducteur dont la route avant droite accident un animal). / Sur le vérage a droite, le chauffeur a percuté un animal qui traversé la route /. (nuit) / nuit /. (lyci) / lycée /.

Les remplacements non réussis : (pegout) / peugeot /. (les enquet) / l'anquet /. (mouvi) / mové /.

Les remplacements non réussis nous prouvent à quel point le processus de révision est complexe.

Les remplacements à versions multiples : (caluté) (/ qualité /) / mark /. (peugout) (/ peagout/) /peugeot/.

Les remplacements simples : (blissés) / blessés / (poto) / poteau /. (cheffeur) / chauffeur /. (couté) / côté /. (dons) /dans /.

Remplacement d'un nom par un pronom : (la voiture) / elle /.

b) L'ajout

L'ajout peut concerner un signe de ponctuation, un graphème, un mot, une expression ou une phrase.

Exemples :

- *Ajout d'un signe de ponctuation* : Ajout d'un point, une virgule, un accents ...

- *Ajout d'un graphème* : National / e /. Voitur / e /. Minute /s /. / h / opital.

- *Ajout de deux graphèmes* : Pren /ds /.

- *Ajout d'un mot* : / par /. / qui /. / Nationale /. / El Tarf /.

- *Ajout d'une expression* : /ont été transportés /. / par les eliments de la protection civile /.

- *Ajout d'une phrase* : / un homme a téléphoné au pompiés /. /en quelque minute la G.N a ouvert une enquête /.

L'ajout de graphèmes représente 53% des modifications. Les mots et les expressions représentent un certain équilibre 13% pour les mots et 18% pour les expressions. Un équilibre est aussi réalisé entre l'ajout de phrases 04%, de signes de ponctuation 05% et d'accents 05%.L'ajout de deux graphèmes ne représente que 02% des modifications.

c) La suppression

	Graphème	Mot	Expression	Phrase
T1 (relecture)	67%	08%	21%	04%

Exemples :

- *Suppression de graphème* : /a percuté (à) un camion/. /nation(n)ale/.

- *Suppression d'un mot* : /(Km)/. /(remarqué)/.

- *Suppression d'une expression* : / (une voiture contre la circulation un animal)/. / (éclaté de paraprise et metore par)/. / (molirosement les pompier isouvis)/.
- *Suppression d'une phrase* : (le voiture est crassé par le camion est le cheffeur est mort).

d) Le déplacement

Exemples :

- / (un accident très grave). / Un très grave accident/.
- / (le conducteur est mort devant l'hopital)/le conducteur est mort devant l'hopital /.

Phrase qui a été déplacée vers le haut à l'aide d'une flèche.

5. Synthèse des résultats

Lorsque les apprenants ont révisé individuellement, ils ont effectué 33% de remplacements, 51% d'ajouts, 13% de suppressions et 02 % de déplacements. Par contre, lorsqu'ils étaient en groupe, ils ont effectué 46% de remplacements, 36% d'ajouts, 16% de suppressions et 2,27% de déplacements. À partir de ces résultats, nous pouvons déduire que les jeunes scripteurs, au moment où ils révisent seuls, privilégient l'ajout. Par contre, quand ils sont dans une situation groupale, c'est le remplacement qui domine.

Il est aussi intéressant d'indiquer que nos résultats rejoignent ceux de Claudine Fabre 1990 et de Latifa Kadi 2007, lorsqu'elles affirment que: les jeunes scripteurs français âgés entre 07 et 10 ans, dont le français est la langue maternelle, ainsi que les étudiants universitaires algériens inscrits en première année licence de français L.E. privilégient l'opération dite remplacement, en deuxième position vient l'ajout ou la suppression et enfin le déplacement qui est classé en dernier lieu.

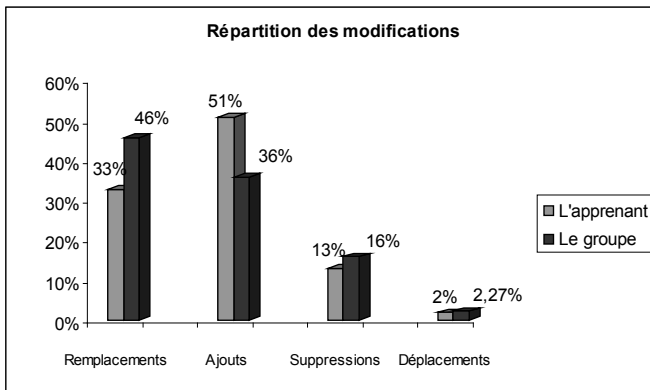


Figure 1 : Pourcentage de répartition des modifications

Comme nous le constatons, nos scripteurs, pour qui la langue française est une langue non maternelle, se comportent en situation groupale de la même manière que les scripteurs natifs observés par Claudine Fabre et les scripteurs universitaires observés par Latifa Kadi. D'après les résultats obtenus, nous pouvons conclure que les modifications apportées par les apprenants n'aboutissent pas souvent à un résultat satisfaisant. Ce qui signifie que les tentatives d'amélioration ne sont pas toujours réussies et que la révision collaborative ne mène pas nécessairement à une amélioration de la production écrite. Certes, les scripteurs

ont pris conscience de la nécessité de modifier leurs textes mais ils ont été incapables de se présenter l'étendue des modifications nécessaires. La plupart du temps, ils se focalisent sur l'orthographe, l'accord et perdent de vue ce qui est aussi important (le destinataire, la superstructure, le choix et l'enchaînement des idées, l'organisation du texte et de la phrase, le respect des codes lexical et grammatical). Les erreurs sont généralement corrigées selon leur ordre d'apparition en lecture, indépendamment du niveau textuel.

Pour une meilleure prise en charge de l'écrit, il faudrait d'abord enseigner aux apprenants les stratégies de révision de textes, afin de les aider à mieux détecter les erreurs, à les corriger et à nous remettre des textes de meilleure qualité. Il est nécessaire de laisser plus de place au travail collaboratif et l'ancrer comme une tradition culturelle. Des ateliers d'écriture peuvent être mis en place pour permettre aux groupes d'apprenants de travailler ensemble sur un objet unique. Il sera aussi intéressant d'étudier la compréhension et la production à l'ère du numérique. Les travaux menés sur le rôle des nouvelles technologies dans ces activités engendrent un rapprochement des disciplines (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002). C'est pourquoi, le contexte numérique tient compte des contextes locaux et des usages des outils cognitifs internes (la langue, l'écriture et les textes), mais aussi les outils externes (NTIC: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) lors du processus de lecture, de compréhension, de production de textes et de construction de connaissances (Hoareau, Legros, Boudechiche, Makhlouf & Gabsi, 2007).

Bibliographie

- Barnier, G., & Roux, J.P. 1996. *Socio-constructivisme et enseignement. Recueil de textes de base.* Document (68 pages), IUFM d'Aix-Marseille.
- Barré de Miniac, C. 1996. *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire.* Paris, Bruxelles: De Boeck université et INRP.
- Barré de Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques.* Lille: Presses universitaires du Septentrion. Coll. Savoirs mieux.
- Barrington, K., & Irving, R. 1975. *Pédagogie de groupe.* Traduit de l'anglais par Etienne Bolo.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. 1987. The psychology of written composition. *Journal of memory and language*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornaire, C. et Raymond, P.M. 1999. *La Production écrite.* Paris : Ed clé International.
- Deaudelin, D. et Nault, T. 2003. Collaborer pour Apprendre et Faire Apprendre- la Place des Outils Technologiques. Presse de l'université du Québec.
- Deschênes, A.J. 1988. La compréhension et la production de textes. Sillery, Quebec , Presse de l'université du Quebec.
- Fabre, C. 1990. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble : Ceditel / L'atelier du texte.
- Fayol, M. 1996. « Comment étudier l'écriture et son acquisition ». *Etudes de linguistique appliquée* N° 101.
- Ferry, G. 1970. *La pratique du travail en groupe.* Paris : Dunod.
- François, L., Tregouet, C., Corne, Ch., Vanoye, F.1981. « Travail en équipe » *Pratiques* N° 31. pp. 84-95.

- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. 2002). « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques* N° 115-116, pp. 37-50.
- Garcia-Debanc, C. 1986. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques* N° 49. PP23-49.
- Gaudet, D. 1998. *La coopération en classe : guide pratique à l'enseignement quotidien*. Montréal: Editions de la Chenelière.
- Gresillon, A. Mars 1988. « Les manuscrits littéraires : Le texte dans tous ses états. » *Pratiques* N° 57, pp. 107-122.
- Hayes, J.R. 1995. Traduit par Gilles Fortier. *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Eds. Logiques.
- Howden, J. & Martin, H.1997. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Eds de la Chenelière .
- Kadi, L. 2004. *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon* .Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Constantine, 674 pages.
- Kadi, L. 2007. « Lire des brouillons : une formidable aventure intellectuelle », In *ElTawassol*, N° 18, Université d'Annaba, pp. 42-53.
- Lebrave, J.L. 1983. « Lecture et analyse des brouillons ». *Langages* 69, Paris : Larousse.
- Meriew, P. 1987. *Apprendre en groupe?*, Tome 1, Itinéraire des pédagogies de groupe, volume1.
- Mory, F. 1971. *Travail individuel-travail par équipes. Les voies d'un enseignement actif*. Paris : Ed. Bourrellet, Librairie Armand Collin.
- Reid, J.A., Forrestal, P. & Cook, j. 1993. *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. adaptation de Louise Langevin, Laval : Editions Beauchemin. Cité par J. Howden et M. Huguette in *La coopération au fil des jours* (1997).
- Rey-Debove, J. 1982. « Pour une lecture de la rature ». In : *La Genèse du texte : Les modèles linguistiques*. Paris: Éd CNRS.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1998. *L'expertise en lecture - rédaction de textes, Approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Slavin, R.E. 1987. *Cooperative learning, student teams*, Washington: National Educational association.
- Sommers, N. 1980. *Revision strategies of student writers and experienced adult writers. College composition and communication*, n° 31, pp. 378-388.
- Vygotsky, L.S. 1934, 1997. « Pensée et langage ». Paris : La dispute, 3ème édition. In *Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états* ». Poitiers. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/> **