

# Comparaison entre francophones et japonophones des perceptions d'une écriture collaborative dans la classe de FLE et implication au Japon

Maiko Imanaka  
Université Préfectorale d'Osaka



Synergies Monde n° 7 - 2010 pp. 51-61

Les différentes méthodes, la méthodologie dans l'enseignement des langues ont connu diverses orientations. Se centrant soit sur le contenu langue, soit sur les finalités de l'apprentissage ou encore sur l'approche pédagogique, un fantasme universaliste a souvent guetté ceux et celles qui se sont livrés à l'exploration de ce domaine. Sans doute aussi, y avait-il une préoccupation économique : une seule et même méthode pour le monde entier, voilà de quoi générer des économies d'échelle et surtout du profit. Les apports de la psychologie cognitive, pourtant plus centrée sur l'apprenant et sa manière d'apprendre, n'ont pas encore abouti à une conception méthodologique à large échelle qui prenne plus en compte le contexte culturel notamment de celui où celle qui apprend le français comme langue seconde ou étrangère.

Alors même que l'écriture collaborative semble montrer des perspectives prometteuses pour construire la compétence rédactionnelle, il nous a semblé pertinent de voir comment une telle pratique se décline chez des apprenants francophones et japonophones.

## 1. Introduction

Nous visons un double objectif : celui, d'une part, d'explorer, par la comparaison avec un public d'apprenants francophones, les caractéristiques des scripteurs japonais lors d'une activité d'écriture collaborative; et celui, d'autre part, de promouvoir et de contribuer à la discussion sur la contextualisation de cette activité dans la classe de FLE au Japon.

Différents domaines éducationnels considèrent la « collaboration » comme un dispositif pédagogique très intéressant, en ceci notamment qu'elle permet d'envisager la pluralité des rôles du professeur. Dans cette perspective en effet, le professeur n'est plus une simple banque de savoirs, mais un coordinateur/ animateur de la classe qui facilite la co-construction par les étudiants de leurs propres savoirs.

Toutefois, dans le cas de l'enseignement de l'écrit par exemple, alors que l'écriture ou l'élaboration du texte par pairs (l'enseignement réciproque) est considérée comme un moyen d'apprentissage de plus en plus efficace, la correction des compositions reste traditionnellement réservée aux seuls professeurs, détenteurs du savoir et de la norme.

Pour appliquer une telle démarche dans la pratique de classe, nous pouvons donc imaginer l'existence d'un grand nombre de difficultés qui, directement liées au contexte d'enseignement-apprentissage, empêchent une utilisation optimale de cette activité. Il est donc indispensable que les enseignants de français, au Japon notamment, réfléchissent à la manière de contextualiser cette démarche collaborative.

## 2. Définition et sources théoriques

L'« écriture collaborative » désigne littéralement une activité de production écrite sous la forme d'une collaboration entre deux ou plusieurs personnes. Elle peut être utilisée pour différents usages : professionnel, créatif ou pédagogique.

Une des théories qui peut expliquer l'importance de l'écriture collaborative au niveau pédagogique, ou plus largement de l'ensemble de l'apprentissage collaboratif, est la théorie dite de la « Zone de développement proximal » (ZPD : Zone of Proximal Development) de Vygotski (Vygotsky, 1978). Il s'agit de la zone entre deux niveaux du développement des enfants : le niveau où ils peuvent accomplir la tâche sans aide et celui où ils ne peuvent le faire qu'avec aide. D'après Vygotski, le développement cognitif des humains, bien qu'individuel, s'effectue dans un cadre social. Par exemple, les compétences des enfants se développent grâce à l'interaction sociale avec des personnes plus performantes.

Bruner (1976, in Imai, 2008) appelle plus tard ce genre d'assistance par le terme « scaffolding » (étayage). Dans le prolongement de Vygotski qui n'a pas précisé dans quelle situation d'apprentissage et avec quel genre d'assistance il est possible d'encourager le développement d'un enfant, Bruner insiste sur le rôle de ses professeurs, des adultes ou des autres enfants qui l'entourent, pour construire une véritable collaboration.

Wertsch (1991), par ailleurs, essaie de relier le point de vue de Vygotski aux concepts relevant de l'énonciation («utterance»), de la voix («voice»), du langage social («social language») ou du dialogue («dialogue») de Bakhtine. Il emploie le terme de «sociocultural approach» (approche socioculturelle) pour mieux expliquer son point de vue sur l'action médiatisée («mediated action») de Vygotski. Il partage avec Vygotski, l'idée que l'action humaine utilise les moyens médiatisés, par exemple les outils ou les signes, et que ces moyens ont un rapport essentiel à la formation d'une action.

La philosophie de Vygotski est réévaluée également dans la perspective du socio-constructivisme, représentée par la théorie de la Participation périphérique légitime (LPP: Legitimate peripheral participation) de Lave & Wenger (1991).

Selon eux, l'apprentissage est proportionnel à l'augmentation du degré de participation de l'apprenant à la communauté de pratique. L'origine de ce concept repose sur des études de cas faites sur des personnes en phase d'apprentissage d'un nouveau métier. En fait, ces derniers commencent par des petits travaux en imitant des personnes plus compétentes qu'eux, et ils deviennent petit à petit capables de travaux plus exigeants. Dans ce sens, le rôle, d'abord périphérique (mais toujours des membres légitimes) devient de plus en plus central.

En didactique des langues-cultures, c'est l'approche communicative qui donne de l'importance à l'usage de la collaboration dans la classe de langue seconde et étrangère, et cela depuis les années 70. Cette approche promeut en effet des activités en binôme ou en petits groupes.

Le concept d'écriture collaborative, avant de se développer activement dans la méthodologie de l'enseignement-apprentissage des langues, puise donc d'abord ses origines dans l'ensemble des sources théoriques présentées ci-dessus.

### 3. État de la question

Rappelons ici que le but du présent article est d'identifier les caractéristiques des interactions des scripteurs japonais lors de l'écriture collaborative, en comparaison avec un public similaire d'apprenants francophones, afin de parvenir à contextualiser cette approche d'apprentissage dans la classe de FLE au Japon.

Dans cette perspective, examinons maintenant quelques recherches antérieures qui, traitant des difficultés et contraintes liées au contexte socioculturel dans lequel s'effectue l'écriture collaborative, sont susceptibles d'éclairer avantageusement notre problématique.

Carson et Nelson (1996) ont comparé les scripteurs chinois et espagnols dans le processus de révision par paire. Ils ont remarqué que le groupe fonctionne davantage au bénéfice des apprenants espagnols plutôt que des apprenants chinois, insistant sur le fait que ces derniers pensent avant tout à l'harmonie du groupe, à éviter le conflit et à éviter de critiquer le travail du groupe.

Storch (2005) a observé des groupes mixtes de plusieurs nationalités pendant leur révision collaborative du texte et découvert que, surtout chez les étudiants japonais, l'écrit étant une activité individuelle et solitaire, il est difficile pour eux de se concentrer en groupe. À l'instar des apprenants chinois, ils s'inquiètent de froisser les sentiments des autres et ils ont peur de perdre la face devant la pauvreté supposée de leurs compétences linguistiques.

Levine et al. (2002) ont comparé des étudiants qui apprennent l'anglais comme langue étrangère habitant en Israël et des étudiants qui l'apprennent comme langue seconde, habitant aux États-Unis. En observant leurs comportements de révision de textes par pairs, ils ont constaté qu'il y a des différences au niveau de la qualité et de la quantité des interactions, ainsi qu'au niveau de l'attitude des étudiants envers cette activité.

Rogoff et al. (1990, dans Wertsch, 1991) proclament sur ce point, qu'il existe des sociétés où la socialisation des enfants dépend relativement peu de la communication langagière. Ces enfants participent donc à la communauté en utilisant davantage le système non-verbal. Les chercheurs qui n'ont jamais vu d'autre système de communication que le leur tendent à négliger cet effet et finissent par attribuer les différences mises en évidence au cours de leur expérimentation à certains « manques » chez les étudiants. Nous pouvons ici faire l'hypothèse d'une attitude semblable parmi les enseignants de langues. Comme nous le verrons dans les exemples cités plus bas, l'environnement d'apprentissage, la langue maternelle ou la culture d'origine peuvent influencer les interactions lors de l'écriture collaborative. Ce type de contexte socioculturel possède en effet un rapport direct avec le bénéfice de l'écriture collaborative.

Cependant, il y a peu de recherches traitant des apprenants japonais, et la langue cible de ces recherches est très fréquemment l'anglais. Storch (2005) examine certes des comportements d'apprenants japonais, mais à l'intérieur de groupes hétérogènes, composés d'étudiants de langues maternelles diverses. Nous visons donc à repérer dans la présente étude les interactions à l'intérieur de groupes d'apprenants de même langue maternelle. Cela est en effet plus pertinent à l'égard de notre but: la contextualisation de l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon.

#### **4. Méthodologie**

Pour tenter de fournir des éléments de réponses à la problématique présentée ci-dessus, nous avons mené une expérimentation comparative. Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie de cette expérimentation.

##### **4.1. Participants**

Cette recherche porte sur un total de vingt-quatre étudiant(e)s, soit douze paires, de niveau universitaire. Chaque paire est constituée de deux personnes se connaissant comme compagnon d'études, proches en âge, de même sexe et de même orientation professionnelle.

Le groupe d'étudiants japonais (désormais siglé « J ») se compose de douze étudiant(e)s (soit six paires désignées de JA à JF) qui ont le japonais comme langue maternelle. Cette partie de l'expérimentation a été effectuée dans une université japonaise.

Le groupe d'étudiants français (désormais siglé « F ») se compose de douze étudiant(e)s (soit six paires désignées de FA à FF) qui ont le français comme langue maternelle. Cette partie de l'expérimentation s'est déroulée dans des universités francophones (trois paires FA, FB, FC en Belgique et trois paires FD, FE, FF en France).

##### **4.2. Procédure d'expérimentation**

Les participants à l'expérimentation ont été convoqués paire par paire dans une salle calme et propice à la concentration. L'ensemble de la procédure s'est déroulée dans une même journée, sans interruption.

L'expérimentation s'est faite dans l'ordre suivant: questionnaire d'identification; composition individuelle; questionnaire sur le processus d'écriture individuelle; composition collaborative; et pour finir, questionnaire sur le processus d'écriture collaborative.

Les sujets de composition individuelle et collaborative n'étaient pas les mêmes. Voici un exemple de consigne de composition.

Écrivez une histoire à partir de ce que ces trois mots vous évoquent.  
(Utilisez chacun des mots suivants au moins une fois dans le texte : fleur, réfrigérateur, lune )

Dans le questionnaire réflexif sur le processus d'écriture, les participants étaient invités à exprimer leurs actions, réflexions et sentiments selon les trois étapes du processus (avant, pendant et après la rédaction).

Dans le présent article, nous nous occupons seulement de la procédure de l'écriture collaborative et nous ne traitons pas les résultats relevant de la phase d'écriture solitaire.

#### **4.3. Procédure de traitement des données**

Pendant l'écriture collaborative, nous avons enregistré la conversation et les comportements des participants en format vidéo. À partir de cet enregistrement vidéo, nous avons observé plusieurs fois les interactions des paires et nous avons transcrit les conversations lesquelles étaient susceptibles de nous fournir des éléments d'analyse pertinents pour la comparaison des publics d'apprenants francophones et japonophones. À partir de ce même support, nous avons aussi calculé la répartition du temps de chaque étape de l'écriture : avant, pendant et après la rédaction.

Les questionnaires nous ont également donné des informations précieuses sur le processus d'écriture, sur les stratégies d'écriture ainsi que sur les effets affectifs. Nous reproduisons ici ces informations de manière à confirmer nos observations.

### **5. Résultats**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'expérimentation dans l'ordre suivant: analyse de la répartition du temps, analyse de la vidéo, et analyse des questionnaires.

#### **5.1. Analyse de la répartition du temps**

Les tableaux 1 et 2 (1 pour les francophones et 2 pour les japonophones) présentent la répartition du temps en écriture collaborative; le temps que les participants ont mis avant, pendant et après la rédaction. Nous pouvons constater avec ces tableaux, que J prend beaucoup plus de temps que F avant de commencer à écrire. Pour obtenir des informations sur la raison de ce résultat, nous avons analysé leurs comportements avec l'enregistrement vidéo.

	FA	FB	FC	FD	FE	FF	moyenne
Avant	1'43"	4'20"	3'15"	4'00"	1'30"	1'18"	2'41"
Pendant	23'20"	20'30"	22'45"	25'00"	14'00"	4'47"	18'24"
Après	0'00"	0'15"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'06"
Total	25'03"	25'05"	26'00"	29'00"	15'30"	6'05"	21'07"

Tableau 1. Répartition du temps en écriture collaborative chez les francophones

	JA	JB	JC	JD	JE	JF	moyenne
Avant	4'00"	9'05"	6'20"	5'45"	14'30"	7'43"	7'53"
Pendant	12'50"	18'02"	11'15"	14'45"	17'30"	22'30"	16'09"
Après	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"
Total	16'50"	27'07"	17'35"	20'30"	32'00"	30'13"	24'03"

Tableau 2. Répartition du temps en écriture collaborative chez les japonophones

Il apparaît en effet que les participants francophones décident dans un premier temps qui prend le rôle du scripteur, mais pour les détails de l'histoire, ils tendent à prendre la décision au fur et à mesure qu'ils écrivent.

Quant aux japonophones, ils procèdent inversement. Ils ne choisissent pas le scripteur avant de se mettre d'accord sur les détails de l'histoire, et ils essaient de décider la plupart des éléments de cette histoire (la fin de l'histoire, les personnages, etc.) avant de commencer à écrire. C'est la raison pour laquelle en ce qui les concerne la phase de planification est plus longue.

Les tableaux 1 et 2 montrent également que, quand le scripteur arrive à la fin de l'histoire (qu'il soit francophone ou japonophone), il cesse l'activité sans prendre le temps de se relire ou de parfaire le produit.

Ce résultat suggère que, quand les exercices de révision ne sont pas séparément et explicitement définis comme activité, les étudiants ont tendance à négliger l'importance de ce processus.

## 5.2. Analyse de vidéo

Analysons à présent les interactions entre co-scripteurs en observant leurs conversations à l'aide de l'enregistrement vidéo.

Dans la conversation des représentants F, nous observons de nombreux échanges entre les paires.

Examinons maintenant un de ces exemples. Dans le cas de la paire FA, FA1 a pris le rôle de scripteur et FA2 raconte l'histoire à côté de son partenaire. Ils rencontrent un problème de choix d'expression, et ils essaient de résoudre ce problème en discutant.

FA2 : Le soleil a fait place à la lune.

FA1 : Le soleil a fait place à la lune. Donc le soleil remplace la lune.

FA2 : Non, non, non.

FA1 : Si, si.

FA2 : Il n'a pas « pris » la place de la lune. Il a « fait » place à la lune.

FA1 : Oui, oui, dans ce sens-là, oui. D'accord.

FA2 : N'est-ce pas ?

FA1 : Tout à fait.

Dans un premier temps, FA1 n'était pas d'accord avec l'expression que son partenaire a présentée, mais FA2 lui a expliqué son idée et ils se sont finalement mis d'accord .

Voyons maintenant un autre exemple emprunté à la paire FE. C'est FE2 qui prend le stylo. Ils sont en train de discuter pour choisir ce que le personnage va prendre dans le réfrigérateur.

FE2 : Du coca.

FE1 : Bah il a faim. Il est totalement affamé, on a dit.

FE2 : ... Des pâtes ?

FE1 : Non.

FE2 : Du saucisson.

FE1 : C'est pas de faim. Un truc léger. Un yaourt. Yaourt.

FE2 : Un yaourt. Mais il a faim.

FE1 : Bah il prend un yaourt.

FE2 : qu'il est affamé.

FE1 : Il prend un yaourt.

FE2 : Tu ne prends pas de yaourt.

FE1 : Tu ne prends pas de yaourt, lui il prend un yaourt. Tu en veux encore d'autres ?

De la mayonnaise?

FE2 : Des tomates?

FE1 : Non, non, non. Yaourt, c'est facile. Sinon 2 ou 3 yaourts.

FE2 : Plusieurs yaourts ?

FE1 : Plusieurs yaourts.

Dans ce passage également, ils font de nombreux échanges pour négocier le contenu du texte.

Comme le montre ces deux exemples empruntés à F, en cas de désaccords lors de décisions à prendre en commun, ils font des échanges constructifs, n'hésitant pas à critiquer les idées de leur partenaire.

Contrairement aux représentants de F, ceux de J ont tendance à être toujours positifs concernant l'avis de leur partenaire et à éviter le conflit. Si jamais ils reçoivent une critique, ils abandonnent leur idée sans discussion profonde. En effet, comme les représentants de J décident préalablement la plupart des détails de l'histoire, nous n'observons presque pas de désaccord pendant la phase de rédaction. L'une des deux personnes se concentre à la rédaction et l'autre n'intervient pas dans ce processus, il n'y a donc pas beaucoup d'interaction. Revenons donc à la phase de planification pour en trouver des exemples.

Dans celui-ci emprunté à la paire JA, les deux partenaires sont en train de définir le lieu de l'histoire.

JA2 : Nakamegro ni...

(À Nakameguro...)

JA1 : Meccha gutaiteki jya nai ? Yume nai yan sore.

(C'est trop concret, n'est-ce pas ? Il n'y a pas de rêve.)

JA2 : Un sôka jyâ...

(Oui c'est vrai, alors...)

Dans cet exemple, JA1 n'est pas d'accord avec la proposition de sa partenaire parce qu'elle préfère un lieu abstrait pour que le lecteur ne limite pas son imagination. JA2, sentant le désaccord de sa partenaire, désiste immédiatement sa proposition.

Examinons maintenant un autre exemple. Dans ce passage, les deux partenaires sont en train de parler de la fin de l'histoire.

JB2: Saigo obâchan ga dete kite, otsukisama wa nette...

(À la fin, la grand-mère apparaît et elle dit, « la lune est ...»)

JB1: ...(Acte de négation sans parole)

JB2 : (En regardant le comportement de son partenaire)

Dame desune, ochi dô shimasyo.

(Tu as raison, c'est pas terrible, on termine comment ?)

En écoutant la proposition de JB2, JB1 baisse le regard et se tait. JB2 a compris que son partenaire n'est pas d'accord, et il lui demande tout de suite son avis. Comme nous avons vu dans ces exemples, les représentants de J ont tendance à éviter la discussion critique avec leur partenaire. Nous ne pouvons pas observer beaucoup d'échanges dans les interactions de pairs J, car dès qu'ils reçoivent une critique, ils abandonnent leur idée.

### 5.3. Analyse des questionnaires

L'analyse du questionnaire corrobore pleinement les observations faites précédemment.

Voici d'abord quelques commentaires faits par F.

FB2 : plus marrant à deux.

FC2 : joie de partager mes idées avec quelqu'un. Je me suis dit que c'était bien car il y a toujours plus d'idées dans deux têtes que dans une .

FD1 : assez amusé du scénario trouvé, FD2 a eu de bonnes idées de départ. Ça a bien aidé.

FE1: J'ai pensé que c'était mieux de travailler à deux pour partager les idées.

Dans ces exemples, nous constatons que leurs impressions envers l'écriture collaborative sont assez positives.

Les impressions recueillies pour J révèlent en revanche des attitudes et des stratégies assez différentes.

JB2 : jibun de kangaeru yori wa, hito no iken wo mazu kikou to shimashita.

(J'ai essayé d'écouter l'autre plutôt que de réfléchir moi-même.)



JC1 : Futari no iken wo icchi saseru no wa muzukashii.

(Il est difficile de se mettre d'accord entre nous deux.)

JD1 : Furari nano de, sukoshi yarinikusô. Fuan. Kinchô. (Futari de yaru koto ni taisuru)

(Comme nous sommes deux, cela me semble un peu difficile. Inquiet, nerveux...; Concernant le fait de travailler à deux.)

JD2 : Mazu JD1 san no yarikata wo oshiete morai, sore ni awaseyô to omotta.

(J'ai d'abord essayé de savoir comment JD1 fait, et de m'adapter à sa façon de faire.)

Dans leur cas, le fait de travailler ensemble leur donne certaines contraintes psychologiques, et cela à cause de leur inquiétude d'être en désaccords. L'analyse de ces questionnaires confirme donc le fait que les apprenants japonais portent beaucoup d'attention à l'harmonie du groupe pendant l'activité de l'écriture collaborative.

## 6. Conclusion

### 6.1. Interprétation des résultats

Comme Rojas-Drummond et al. (2006) l'avancent dans leur article, le dialogue pour la planification du texte est une forme de co-construction par le moyen de la collaboration. Le fait que les représentants japonophones prennent beaucoup de temps avant de rédiger n'est donc pas *ipso facto* stratégiquement néfaste. Cependant, ce long et précieux temps consacré à la préparation de la tâche (assez peu compatible avec les contraintes environnementales universitaires) constitue un obstacle majeur à l'introduction de l'écriture collaborative dans la classe de langue. De plus, si les étudiants passent ainsi leur temps à se mettre d'accord sur les détails en langue source, peut-on affirmer que cette activité est effective pour l'apprentissage de la langue cible ?

Par ailleurs, les représentants japonophones tendent à essayer de se mettre d'accord entre co-scripteurs, plutôt que de se concentrer sur le contenu de texte. En comparaison avec les représentants francophones, qui construisent la discussion avec beaucoup d'échanges critiques, ils préfèrent accepter immédiatement l'avis de l'autre. Nous pouvons aussi observer le fait que ceux-ci, contrairement aux francophones, ne désignent le scripteur qu'au dernier moment.

Ces résultats suggèrent que, pour les groupes d'étudiants japonais, les professeurs doivent recourir à des méthodes spécifiques pour introduire l'écriture collaborative dans la classe de langue. Ces méthodes pourront donc être interprétées comme relevant de l'« étayage » que nous avons cité dans le chapitre 2.

### 6.2. Implication dans la pratique

Voyons maintenant les implications possibles de ces résultats dans la classe de FLE au Japon.

Premièrement, nous devons donner plus fréquemment aux étudiants l'occasion de s'exercer et de s'habituer aux tâches co-constructives. Trop centrés sur l'harmonie du groupe pendant ce genre d'activités, ils ne peuvent réellement profiter des apports de la collaboration. Il est possible de commencer par des tâches plus simples ou par des tâches à l'oral, de manière à ce que la classe soit

de plus en plus disposée à considérer les activités collaboratives comme une méthode quotidienne d'apprentissage.

Deuxièmement, il faut penser à la pratique indépendante de la tâche de révision par pairs. Bien que de nombreuses recherches (Nystrand et Brandt, 1989; Leki, 1993; Keys, 1994; Roussey et Piolat, 2005; Zheng, 2007) avancent les bénéfices de cet exercice, notre analyse fait clairement ressortir que les étudiants n'effectuent pas cette phase de révision. Pour qu'ils comprennent l'importance de cette relecture, il faudrait d'abord qu'ils disposent d'indications spécifiques pour cette tâche et de matériel adapté disponible en temps réel lors de cette étape fondamentale de l'écriture collaborative.

Finalement, nous devons réfléchir sur la manière d'aider les étudiants à travailler collaborativement. Donner des consignes plus précises (comment former le groupe, qui prend le rôle de scripteur ou préciser les étapes pour accomplir la tâche) pourrait être une solution. Cela dépend principalement en fait du contexte socioculturel : il faut partir d'une réflexion analytique portant sur la classe et sur les étudiants.

### 6.3. Limites et perspectives

Précisons pour terminer les limites de notre présente recherche, dans le but d'exploiter cette réflexion pour nos prochaines recherches.

L'approche de la présente étude a été complètement expérimentale, donc sans contexte précis. Pour les prochaines recherches, nous sentons une forte nécessité de choisir une approche actionnelle: une observation contextualisée et continue dans la pratique réelle de cours. De plus, pour mieux appliquer le résultat dans l'enseignement de FLE au Japon, nous devons impérativement demander aux participants d'écrire en français, et pas, comme dans la présente expérimentation, dans leur langue maternelle.

Il serait aussi intéressant de se demander si les résultats présentés dans la présente recherche sont spécifiques à l'activité d'expression écrite. Il y aurait certainement des points communs avec d'autres activités menées en collaboration. Nous pourrions ainsi comparer nos recherches avec celles faites sur l'expression ou la compréhension orale.

Enfin, il semble aussi essentiel de penser à la problématique de l'évaluation. Car si nous voulons introduire les activités de l'écriture collaborative en classe de langues, il faut non seulement réfléchir au comment, mais aussi au pourquoi. Quels sont les buts, et quelles compétences nous voulons améliorer chez les étudiants? La manière d'évaluer nos apprenants est directement liée aux réponses données à ces questions. L'écriture collaborative n'est donc pas une simple technique de classe, mais une véritable conception de l'enseignement-apprentissage dont la contextualisation oblige à des changements profonds de la philosophie actuelle de l'enseignement-apprentissage des langues au Japon, à travers notamment le passage de l'évaluation des acquis personnels à l'évaluation du processus d'apprentissage co-constructif.

## 7. Références

- Carson, J. & Nelson, G. (1996), Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing*, 5(1), pp.1-19.
- Imai, Y. (2008), Bruner ni okeru ashibakake gainen no keisei ni kansuru ichikôsetsu, *Hiroshima daigaku daigakuin kyôiku kenkyûka kiyô*, 57, pp.35-42. (« Éléments de réflexion sur la conceptualisation de l'étayage chez Bruner », Bulletin de l'institut de l'éducation à l'Université de Hiroshima, 57, pp. 35-42.)
- Keys, C.W. (1994), The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments: An interpretive study of 6-9th grade students, *Journal of Research in Science Teaching*, 3(9), pp.1003-1022.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press; Lave, J. & Wenger, E. (1993), *Jyôkyô ni umekomareta gakusû - seitôteki syûhen sankâ*, traduit par Saeki, Y., Sangyô tosyô.
- Leki, I. (1993), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, Newbury House.
- Levine *et al.* (2002), Variation in EFL-ESL Peer Response, *TESL-EJ*, 6(3).
- Nystrand, M., & Brandt, D. (1989), Response to writing as a context, C. M. Anson (Ed.), *Writing and response: Theory, practice, and research*, pp.209-230, National Council of Teachers of English.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*, Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S., Mazon, N., Fernandez, M. & Wegerif, R. (2006), Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities, *Thinking Skills and Creativity* 1, pp.84-94.
- Roussey, J.Y. & Piolat, A. (2005), « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie Française*, 50-3, pp.351-372.
- Storch, N. (2005), Collaborative writing: Product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing*, 14(3), pp.153-173.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Harvard University Press; Wertsch, J.V. (2004), *Kokoro no koe - baikai sareta kôï e no syakaibunkateki apurôchi*, traduit par Tajima, N. et al., Fukumura syuppan.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The Role Of Tutoring In Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 89-100.
- Zheng, C. X. (2007), A Study of Peer Error Feedback, *US-China Foreign Language*, 5 (4), pp.25-29.