

مزايا إعادة الكتابة الجماعية على الممارسات الكتابية

Advantages of collaborative rewriting on scriptural practices

Atouts de la réécriture collaborative sur les pratiques scripturales

*Dr. Gherbaoui Amar

Université de Mohamed Boudiaf-M'sila

Email, gherbaouiomar@gmail.com

Reçu le: 01/07/2019

Accepté le: 28/20/2019

Publié le: 16/04/2020

Résumé:

La compétence de la production écrite à toujours été une source d'inquiétude pour les praticiens c'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture représente aujourd'hui l'une des préoccupations capitales et prioritaires en didactique des langues notamment dans le processus enseignement-apprentissage du français comme étant une langue étrangère. Ainsi, amener les apprenants à acquérir cette compétence n'est pas une tâche aisée, car elle exige de l'élève un certain nombre de stratégies cognitives résultant de processus mentaux et physiques afin de le perfectionner, de le former dans la vie sociale et dans différentes situations via l'écriture. Tout le monde convient pour dire que tout enseignant de français a été confronté aux difficultés découlant de l'enseignement de cette activité. Notre objectif par la présente étude est double : d'identifier les difficultés que rencontrent les apprenants pendant la production écrite, ensuite, de proposer des solutions afin de les surmonter et que les enseignants pourraient tirer avantage. À cet effet, nous avons jugé utile, que la réécriture en collaboration (entre pairs) est un dispositif qui permet de résoudre et de réexaminer les

* **Auteur correspondant:** Gherbaoui Amar

email : gherbaouiomar@gmail.com

différents problèmes de l'écriture en classe de français langue étrangère. Nous essayons, à travers cette étude, de montrer l'efficacité d'une démarche qui se base sur la réécriture collaborative entre les apprenants. Pour cette fin, nous avons appliqué un cadre expérimental dans lequel des groupes de 1^{ère} année secondaire ont été exposés aux différents sujets précis, un groupe témoin qui travaille individuellement et un groupe de contrôle qui sera notre groupe expérimental où nous demanderons de retravailler leurs textes en sous-groupes, sous forme d'atelier.

Mots Clés : apprentissage-collaboration-enseignement- production écrite, réécriture,

Abstract:

The competence of written production has always been a source of concern for practitioners, which is why writing is now one of the most important and priority concerns in language didactics especially in the process of writing teaching –learning of French as a foreign language. So, getting learners to acquire writing skills is not an easy task, because it requires the student a certain number of cognitive strategies from mental and physical processes to perfect it, to train it in social life and in different situations through writing.

Everyone agrees that any teacher of French as a foreign language has been confronted with the difficulties arising from the teaching of this activity. Our objective by the present study is twofold: to identify the difficulties that learners face during written production, then to propose solutions to overcome them and that teacher could benefit. For this purpose, we have found it useful, that the writing in collaboration (between peers) as a device which makes it possible to solve and to reconsider the various problems of writing.

Through this study, we try to show the effectiveness of an approach based on collaborative writing between learners. To this end, we applied an experimental framework in which 1st year secondary school groups were exposed to the various specific topics, a control group that works individually and a control group that will be our experimental

group where we will ask students to rework their written texts into subgroups, in the form of a workshop.

Keywords: collaboration -learning-rewriting- teaching-written production.

ملخص:

التعبير الكتابي، لطالما كان من الكفاءات المحيرة ومصر قلق بالنسبة للمدرسين، ولهذا أصبحت الكتابة من أهم اهتمامات تعليمية اللغة خاصة في عملية التعليم والتعلم وخاصة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. ضيف إلى ذلك، أن الكتابة تعتبر من بين الآليات التي تكتسي طابعا معقدا، إذ من شأنها وضع المتعلمين في قالب منسجم يمكنهم من الحصول على الغايات المنشودة للعملية التعليمية بصفة عامة، كما يمكنهم من اكتساب مهارات الكتابة، لكن يجب القول بأن هذه الآلية ليست مهمة سهلة لأنها تتطلب من الطالب أن يكون لديه عدد من الاستراتيجيات المعرفية الناتجة عن العمليات العقلية والبدنية وذلك من أجل إتقانها في الحياة الاجتماعية وفي مواقف مختلفة وهذا لا يتأتى بطبيعة الحال إلا بالكتابة.

والجميع متفق على أن أي مدرس للغة الفرنسية كلغة أجنبية قد واجه الصعوبات الناشئة عن تدريس هذا النشاط. هدفنا من هذه الدراسة هو: تحديد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء العملية الكتابية أولا ثم نقترح حولا علمية للتغلب عليها والتي من شأنها يمكن للمعلمين الاستفادة منها.

لهذا الغرض، وجدنا أنه من المفيد، أن إعادة الكتابة بالتعاون أي بين الأقران، قد تلعب دور الجهاز الذي يسمح بحل المشاكل المختلفة للكتابة وكذا إعادة اختبارها.

نحاول من خلال هذه الدراسة، أن نظهر فعالية هذه الطريقة التي تركز أساسا على العمل الجماعي. ومن أجل تحقيق هذه الغاية، قمنا بتجربة في الميدان مع تلاميذ السنة أولى ثانوي وذلك من خلال مواضيع محددة ومختلفة في آن واحد أين اخترنا مجموعتين من التلاميذ أين تقوم المجموعة الأولى بإعادة كتابة منتجها فرديا أما المجموعة الثانية فتقوم بإعادة كتابة منتجها باستراتيجية العمل الجماعي.

الكلمات المفتاحية:

التدريس، التعلم، إعادة الكتابة، التعاون، الإنتاج المكتوب.

Introduction :

Dans une perspective didactico-pédagogique, la compétence de l'écrit est considérée comme l'une des pratiques fondamentales de l'enseignement-apprentissage du FLE. Les programmes du secondaire, les documents d'accompagnement et les instructions officielles y insistent beaucoup, considérant que cette composante est très importante, dans la mesure où elle permet aux apprenants d'être à l'aise dans différentes situations de communication écrite telle que la réalisation et la préparation des mémoires, des thèses, des exposés ou d'autres travaux de recherche et d'échange. Comme, il nous semble aussi important de faire dire que l'activité scripturale est un processus complexe (Cuq et Gruca, 2002, p. 178) elle représente, pour les scripteurs, une véritable problématique ; sachant que (selon un rapport du Ministère de l'Education Nationale) la production écrite est la cause principale de l'échec scolaire.

Or, force est de constater que les performances réelles des apprenants sont décevantes, après avoir corrigé les écrits des élèves produits dans le cadre d'un exercice en milieu secondaire, il en sort, en effet, que ces apprenants de 1^{ère} année secondaire étaient incapables à respecter les critères ayant trait à la question de la qualité textuelle : des textes opaques, décousus, alourdis de répétitions, difficiles à suivre et s'ils ne sont pas hors sujets. Ils sont pleins de toutes sortes d'erreurs, rendant impossible, dans la plupart des cas, leur compréhension.

Plusieurs facteurs réunis ont donné lieu à une telle situation, pour notre étude, nous ne citerons, bien évidemment, que les causes ayant un lien avec notre recherche. Les élèves en question, perçoivent l'écriture comme étant un don, d'une part et d'autre part, ils trouvent qu'un paragraphe, ou un texte une fois rédigé, est quelque chose de figé, exempt de toutes modifications ou retouches ; ce qui est un entrave à une éventuelle réécriture et donc à une progression de leurs écrits. De ce point de vue, même pour les experts en écriture, un premier jet rédigé individuellement est toujours insuffisant. Il est un brouillon, modulable, modifiable, qui doit être soumis en totalité, mots, phrases et séquences, à des déplacements, ajouts,

suppression, etc. en un mot à une réécriture qui est elle-même considérée comme un prolongement de l'activité d'écriture (Reuters, 1996, p. 177).

Devant cette tâche complexe ; qui admet un ensemble de tâches d'opérations linguistiques et cognitives, comme la capacité de diagnostic des erreurs ; et étant donné que l'activité de réécriture, de par la nature de l'ensemble des procédés, déjà cités, qu'elle inclut, se prête le mieux à la négociation de sens, aux échanges et aux discussions entre apprenants ; une collaboration (entre pairs) peut constituer une piste susceptible, non seulement de répondre aux inquiétudes des apprenants et combler leurs lacunes rédactionnelles, mais de forcer le scripteur à prendre en considération un autre avis que le sien sur sa rédaction. De cet angle de vue, nous sommes en droit de s'interroger sur ceci : Jusqu'à quel(s) point(s) la réécriture en binôme permet-elle aux apprenti-scripteurs de développer et d'améliorer leur compétence rédactionnelle?

En se fondant sur ce qui précède, nous sommes en mesure d'avancer que la réécriture en binôme facilite la cohérence textuelle des apprenants et amène à une progression morpho-syntaxique. Notre objectif consiste à montrer l'effet de la réécriture entre pairs dans le développement des écrits et plus particulièrement sur les aspects syntaxiques et lexicaux ainsi la cohérence et la cohésion des produits des élèves et par la même faire découvrir, élèves et enseignants, l'utilité de ce dispositif souvent ignoré, sous-estimé voir complètement négligé.

Pour mettre notre postulat à l'épreuve, nous allons procéder de la manière suivante : nous aurons affaire à deux groupes de trois classes, un premier que nous prendrons pour témoin et un deuxième qui sera notre groupe expérimental. Après le premier jet, nous demanderons aux élèves du groupe témoin de retravailler individuellement le texte, tandis que nous suggérons aux élèves de notre groupe expérimental d'y procéder en sous-groupes à deux ou trois élèves sous forme d'ateliers d'écriture. Nous procéderons par la suite, la

comparaison et l'analyse des résultats, tout en faisant ressortir les commentaires concernant les éventuelles améliorations et avancements dans les écrits des apprenants réalisées en collaboration (en binôme), comparées à celles du groupe témoin.

1- Ecrire en réécrivant

1.1- Qu'entendons-nous par écrire?

Jean-Pierre Cuq définit le verbe écrire comme « une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Cuq, 2003, p. 793). Alors que le dictionnaire Hachette⁴ (Hachette, 1992, p. 442) propose une définition à la fois simple, claire et concise, écrire signifie : « tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes », « consigner, noter par écrit », « rédiger », « annoncer par une lettre », « composer un ouvrage littéraire, scientifique », « exprimer par l'écriture ». Donc, nous pouvons dire qu'écrire dispose de plusieurs définitions dont nous allons examiner quelques-unes.

D'abord, Écrire est à la fois une activité mentale et manuelle : à travers une combinaison des lettres, l'élève forme des lettres, des paragraphes, de plus en plus automatique, de geste graphiques. Leroy Arlette et Recors Geneviève notent à ce sujet que : « l'écriture, c'est la production de la pensée elle-même, par un processus de métamorphose de l'idée à travers la langue écrite » (Arlette et Geneviève, 2000, p. 21). Donc, c'est grâce à l'écriture qui nous a permis de fixer les phrases que nous produisons sur un support, que nous choisissons, réel ou virtuel.

Il est à noter aussi qu'Écrire prend le sens de combat avec la langue, et ceci de l'aveu de Gustave Flaubert qui écrit, dans une lettre adressée à Louise Collet : « Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase... » (Chiss et Romian, 1988, p. 88) autrement dit, il s'agit beaucoup plus d'un savoir-faire, plutôt que d'un savoir, c'est-à-dire que nous apprendrons à écrire en écrivant. À cet égard, Leroy Arlette et Recors Geneviève soutiennent que « l'écriture est plus d'une activité d'expression et de communication [...] elle

tient de la fabrication d'un objet ou d'une œuvre » (Arlette et Geneviève, 2000, p. 22). Il est à signaler que même si les échanges avec les élèves sont importants concernant l'enchaînement des idées, il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'agit d'un apprentissage purement individuel.

Nous pouvons donc faire dire qu'Écrire est une activité délicate, un mécanisme tellement long et difficile en même temps qu'il faudrait trouver les stratégies et les dispositifs pédagogiques adéquats pour accompagner les apprenants dans leur processus rédactionnel. Autrement dit, une séance d'écriture qui doit être suivie par une séance de réécriture.

1-2- Réécrire, qu'est-ce que c'est ?

Considéré parmi les auteurs célèbres de la didactique de l'écrit, Yves Reuter (Reuter, 1969, p.17) nous donne une définition simple : écrire → c'est réécrire, c'est-à-dire réécrire est considéré comme un canal, un pont pour apprendre à écrire ; ce qui permet de dire que ce sont les écritures qui suivent le premier jet pendant lesquelles, il est possible pour l'apprenant, d'insérer toutes les transformations nécessaires sur le texte de ce premier jet pour le rendre plus adéquat et plus conforme aux attentes des destinataires.

Sous ce rapport, l'activité de la réécriture doit être un objectif central à attendre par les élèves, puisque elle permet de percevoir l'écriture, non plus comme un talent, mais plutôt comme un travail et un retravail.

1.2.1- Distinction entre réécriture et correction

Selon le dictionnaire Larousse, la correction veut dire « ramener à la règle ce qui s'en écarte » (Larousse, 2002, p. 67) c'est-à-dire rectifier une faute : l'apprenti-scripteur qui fait la correction (devoir, texte, etc.) doit l'opposer à une norme. Tandis que, la réécriture signifie rédiger de nouveau (Bessonnat, 2000, p. 6). C'est aussi retravailler un texte qu'on a déjà écrit (une première version). C'est également reprendre et relire son texte afin de porter un regard neuf et que l'apprenti-scripteur soit le plus objectif possible ; pour ensuite décider de

supprimer, d'ajouter tel ou tel mot, telle ou telle phrase. S'ajoute à cela, la réécriture n'invalide pas la correction mais elle la dépasse, selon Annie Piolat & Jean Roussey : « la réécriture n'est pas seulement une activité de réparation qui diminuerait avec l'augmentation de l'efficacité rédactionnelle ; elle est constitutive de l'expertise » (Piolat et Roussey, 1994, p. 49).

De plus, cette activité de rectification du texte initial, lors de la production et de l'agencement des idées, peut intervenir pendant la rédaction même, dans plusieurs niveaux : sa cohésion interne, ses aspects linguistiques, etc. Cette organisation s'avère difficile. En effet, « la cohérence de l'organisation s'acquiert par un travail sur les signifiants eux-mêmes dans leur polysémie.[...]. Pour que tout ceci tienne ensemble, il faut développer la cohérence d'un objet par éliminations autant que par ajouts » (Arlette et Geneviève, 2000, p. 24). Par conséquent, attestons-le encore une fois, la réécriture en tant que retour et reprise, elle fait partie intégrante de l'acte d'écriture, car écrire nécessite du temps et un aller-retour.

1.2.2-Distinction entre réécriture et révision

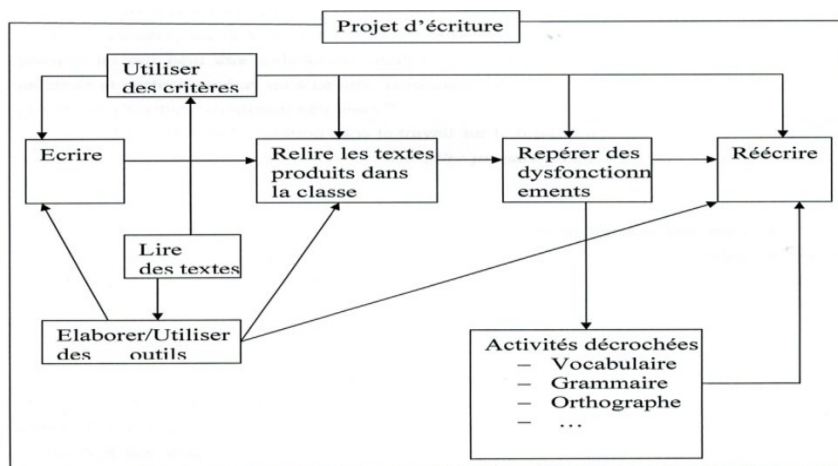
Une confusion est toujours faite entre réécriture et révision, et par là même entre les expressions retour de l'apprenti-scripteur sur son texte, focalisation sur le brouillon ou sur l'avant-texte...Ont-ils la même signification ? D'après Garcia-Debanc, la réécriture: « c'est remédier aux dysfonctionnements du texte, qu'il soit locaux [...] ou macro structurels (contradiction entre les informations successive, non fonctionnalité d'un épisode par rapport à l'intrigue...) C'est une nouvelle mouture du texte qui sera produite » (Gauzente, 1995, p.76). Pour Jacques David (David, 1994,p. 3) cette activité de modification, sous-tend plusieurs conceptions : certains considère la réécriture comme étant un ensemble d'interventions linguistiques, d'autres comme un allongement du travail d'écriture, d'autres encore comme des tâches cognitives. Il ajoutait que la réécriture est constitutive de l'écrit c'est-à-dire que l'écrit va de pair avec la réécriture, ce qui veut dire qu'il ne peut y avoir progrès et donc

amélioration des apprenti-scripteurs dans leur façon d'écrire que si le premier jet est revu, corrigé, repris, etc.

Alors que le terme de révision est considéré comme étant un ensemble qui se divise en trois opérations cognitives (Bessonnat, 2000, p. 8) : le premier point de la révision, l'élève relit tout en faisant la critique ce qu'il vient écrire, une sorte d'évaluation pour identifier et détecter les anomalies, ensuite la mise au point correspondant généralement à des modifications. Cette dernière mène à des traces écrites. Il s'agit d'une évaluation diagnostique puis d'une écriture.

2-Comment procédons-nous à réécrire ?

Le schéma ci-dessous emprunté à Maurice Mas montre les différentes étapes du projet d'écriture.



Tableau°1. Différentes étapes du projet d'écriture (Gauzente (1995), page 76).

3- Le brouillon et son statut

Souvent, l'apprenti-scripteur pense que le brouillon de la première tentative d'écriture, ne peut être rectifié alors que, c'est une activité essentielle et qui peut donner lieu à un produit bien soigné. Comment intervenir alors ? Sylvie Plane et Jacques David disent que la

solution se trouve sur le brouillon qui « est destiné à modifier les représentations initiales des élèves et leur faire prendre conscience que l'écriture est faite de réécriture, si ce n'est de révision» (Plane et David, 1996, p. 56). Nous pouvons demander aux scripteurs de faire repérer les différentes étapes de rature (suppression, ajout, remplacement, déplacement) car c'est rare de trouver en classe de FLE, des élèves qui utilisent ces opérations, à l'exception des bons élèves, et à en évaluer l'intérêt au moyen d'une comparaison entre les brouillons et les versions définitives.

4. Focalisation de la relecture

Pour Sylvie Plane (Plane et David, 1996, p. 62), si nous demandons aux scripteurs de se relire en corrigeant tout ce qui n'est pas correct, il y a un grand risque que ces scripteurs ne se perdent dans une relecture ennuyeuse de sa propre rédaction car il ne peut pas tout améliorer en même temps. Alors comment procéder? Yves Reuter répond à cette question en disant que l'activité de la réécriture peut porter que sur un niveau d'analyse ou sur un fragment du texte : « un des moyens d'amener l'élève à se distancier suffisamment de sa production pour être capable de modifier ce qui ne va pas, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques » (Reuter, 1996, p. 175).

Toujours selon ce même auteur, il convient que les consignes de réécriture ciblent les principales difficultés et doivent être déjà dégagées avant la phase d'écriture ; elles constituent ainsi à la fois un critère d'écriture et un critère de relecture. La grille d'évaluation est le moyen à privilégier ici vu le fait qu'ils prennent en compte les objectifs d'apprentissage des séquences dans lesquelles elles s'inscrivent et pour que cette grille de réécriture contribue à la réussite des élèves :- Elle doit jouer le rôle de guide où la notation de sanction est absente.- Les critères d'évaluation ne doivent pas être trop abondants.

5-Le travail en collaboration

Mohamed Miled, expert en éducation, le travail de groupe est considéré comme étant : « une autre forme de prise de conscience des défauts de son écrit s'effectue en

soumettant le texte élaboré à une tierce personne [...] faire réviser par des pairs est en général une activité instructive qui reflète bien une situation authentique» (Miled, 1998, p. 90). Ce qui a permis de dire que pendant l'activité de la réécriture, les interactions entre pairs ou qui la précèdent procurent à l'élève la capacité de détecter les éventuelles anomalies du texte. Cet enjeu justifie l'intérêt de la révision, car d'une part elle s'intègre dans le projet personnel de l'élève, et d'une autre part, la motivation pour réécrire se trouve nourrie du projet de diffusion et de socialisation de l'écrit.

6-L'expérimentation

6.1-Acteurs : Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, il s'agit de deux groupes constitués de trois classes de 1^{ère} A.S composées d'élèves de niveaux hétérogènes, et faisant partie du lycée Othman Ibn Affan- M'sila. Le premier groupe comprenait deux classes, tandis que le deuxième groupe en comprend une seulement. Ce choix des groupes a été motivé par le fait que nous avons préféré accordé plus d'importance au cadre pratique, d'où nous avons exposé deux groupes expérimentaux et un seul groupe témoin ; ainsi, nous avons tenu à ce que toutes les variables soient communes dans les trois groupes, la seule variable que nous aurons à analyser et à interpréter est bien celle qui est en rapport avec le travail collaboratif entre paires par opposition au travail individuel.

Groupe 01. Pour ce groupe, nous avons besoin de deux classes composées chacune de 37 et 38 élèves. Ce qui nous a permis de constituer, lors de la séance de réécriture 25 groupes (24 groupes de 3 élèves et un groupe de 4 élèves) ; et d'avoir donc 25 copies réécrites en collaboration. Pour les analyser quantitativement, nous avons conservé: - 20 copies des textes des premiers jets rédigés individuellement. - 20 copies des textes des deuxièmes jets réécrits en collaboration entre pairs, suivant la procédure mise en place: Choisir une copie de l'un des pairs du même groupe et la réécrire ensemble.

Groupe 02 Une seule classe composée de 38 élèves qui ont fait leur première tentative d'écriture et les ont réécrits solitairement. Pour les analyser quantitativement, nous avons conservé également: Vingt (20) copies des textes des premiers jets écrits. Vingt (20) copies des textes des deuxièmes jets rédigés individuellement également.

6.2-Déroulement du travail

L'ensemble des scripteurs a participé, deux séances, d'une heure et demie chacune. Cependant, si la première séance, celle de la rédaction du premier jet est commune aux groupes participants ; la deuxième séance s'est déroulée de manière contrastée : Alors que les apprenants du **G1** ont réécrit leur premier jet en collaboration dans des groupes de trois élèves ; les apprenants du **G2** l'ont fait individuellement.

6.2.1-Séance d'écriture individuelle (s'est déroulée en deux étapes)

1^{ère} étape. Définir l'ensemble les paramètres de la situation de production. Une fois que la décision de produire un écrit a été prise, nous avons élaboré la consigne qui portait sur la production d'un texte explicatif : « réaliser une campagne d'information sur l'importance de l'eau dans la vie humaine et la mettre à la disposition des élèves ». **Consigne d'écriture.** "Rédigez un court texte expliquant pourquoi l'eau est précieuse" **Situation d'intégration.** Votre petit frère gaspille l'eau « ex : il laisse le robinet ouvert pendant qu'il se brosse les dents ». Rédigez un court texte pour lui expliquer que l'eau est précieuse et qu'il ne faut pas la gaspiller. **2^{ème} étape.** Les élèves ont été invités, ensuite, à produire leur texte un premier jet solitairement selon la forme de production qui a été retenue.

6.2.2-Séance de révision/réécriture

Il est à noter, avant de décrire comment s'est déroulé la séance, que : **A-** Les élèves du **G1** ont réécrit leur premier jet en collaboration, selon la démarche suivante : Choisir une copie de l'un des pairs de même groupe et la retravailler collectivement. **B-** Les élève du **G2** ont réécrit leur premier jet individuellement.

En vue de permettre à nos scripteurs de retravailler ce premier jet, avant de le recopier au propre, nous leur avons rappelé les quatre opérations de réécriture : la suppression, le déplacement, l'ajout le remplacement. La séance de réécriture s'est déroulée en deux étapes : **1^{ère} étape**. Distribution de la consigne de réécriture « Relisez votre premier jet (première tentative d'écriture) et réécrivez-le, sur une autre feuille, en vous aidant de la grille de relecture ». Pour ce faire, un questionnaire a été élaboré afin de repérer les anomalies et les problèmes relatifs à l'organisation des idées, aux aspects morpho-syntaxiques, etc. **2^{ème} étape**. Réécrire le texte

6.3-Méthodes d'analyse

Pour l'analyse des copies des élèves, nous nous sommes servis sur les travaux : d'Eva (EVA, 1996) de Carter Shirley²¹(Shirley, 2000) et de Gilbert Turcot²²(Turcot, 1988) où s'appuyait sur trois critères : 1- critères liés aux erreurs lexicales ; 2- critères liés aux erreurs morpho –syntaxiques ; 3- critères liés aux erreurs de cohérence textuelle.

6.3.1-Première analyse : 1^{er} jet

6.3.1.1-Critères liés aux erreurs lexicales :

- **Choix lexicaux inappropriés : (G1-15 élèves=75%) (G2-16 élèves=80%)**

Commentaire : La majorité des apprenants, soit un pourcentage de 75%, font souvent des erreurs qui se rapportent aux choix lexicaux inappropriés. Cela peut témoigner que les élèves, par ignorance ou par oubli, ne savent pas le vocabulaire nécessaire à employer. Ils ont peut-être besoin d'y réfléchir encore, ou de l'aide d'un autre rédacteur.

- **Les confusions d'interférences L1/L2 : (G1-14 élèves=70%) (G2-16 élèves=80%)**

Commentaire : Notre expérience, nous permet d'affirmer que les textes produits par nos rédacteurs sont, souvent, peu clair, car le vocabulaire employé est source de confusions, dans (70%) des copies. Cependant, quand il s'agit d'actions, d'objets concret et de situations

concrètes, nous remarquons qu'il est facile pour plusieurs élèves d'évoquer l'idée en question et à la faire percevoir.

- **Les erreurs de collocation : (G1-12 élèves=60%) (G2-12 élèves=60%)**

Commentaire : Nous pouvons dire que ce type d'erreurs est le moins courant (60%) dans les textes de nos scripteurs, car il s'agit d'erreurs interlinguales qui sont généralement commises par des rédacteurs d'un niveau avancé.

6.3.1.2-Critères liés aux erreurs morpho –syntaxiques

- **L'ordre des mots dans la phrase : (G1-03 élèves=15%) (G2- 04 élèves=20%)**

Commentaire : Nous avons pu remarquer que la plupart de nos apprenants ont respecté l'ordre correct des mots qui constituent les phrases qu'ils produisent. Les (15%) des copies qui contiennent des phrases dont les mots sont en désordre, concernaient des structures grammaticales calquées sur la langue arabe d'une manière directe.

- **L'emploi des temps verbaux : (G1-09 élèves=45%) (G2-10 élèves=50%)**

Commentaire : En ce qui concerne l'emploi des temps, nous lisons que plus de 55% de nos élèves ont su trouver et employer les deux temps qu'imposent le type de texte et la consigne de la tâche : le présent de l'indicatif et le passé composé. Toutefois, il paraît que certains scripteurs ignorent toujours la construction de certains verbes, nous remarquons qu'il s'agit souvent d'oubli de prépositions et de confusions entre les verbes transitifs ou intransitifs.

- **L'emploi des articles : (G1-11 élèves=55%) (G2-11 élèves=55%)**

Commentaire : Presque la moitié de nos rédacteurs, soit un pourcentage de 55%, ne font pas beaucoup d'attention, par négligence ou par ignorance, à l'emploi des articles. Ce qui veut dire qu'ils n'ont pas une maîtrise suffisante, quant à l'appropriation des articles.

6.3.1.3-Critères liés aux erreurs de cohérence textuelle ou discursive

- **Présences de contradictions : (G1-16 élèves=80%) (G2-15 élèves=75%)**

Commentaire : La plupart des rédactions des élèves, soit un pourcentage de 80%, mêmes les copies comprenant que très peu d'erreurs de langue montraient le plus souvent des

contradictions interphrastiques qui constituent autant d'obstacles à la clarté, à la lisibilité du texte en général.

• **Utilisation des connecteurs : (G1-15 élèves=75%) (G2-14 élèves=70%)**

Commentaire : Organismes et les connecteurs textuels comme donc, parce que, si, mais...sont très difficiles à utiliser pour, presque, tous les élèves de notre échantillon 75%, particulièrement quand ils s'agit de phrases complexes, qui ne sont pas, faut-il le signaler, toujours bien construites.

6.3.2-Deuxième analyse : 2^{ème} jet

6.3.2.1. Critères liés aux erreurs lexicales

• **Choix lexicaux inappropriés : (G1-09 élèves=45%) (G2-13 élèves=65%)**

Commentaire : Quant aux erreurs de confusion L1/ L2, la comparaison des résultats des deux groupes : réécrit en collaboration soit 45% et ceux réécrit individuellement avec un pourcentage de 65%, nous permet de dire que la compétence lexicale de la majorité de nos apprenants n'est pas suffisamment développée au point de leur permettre de réaliser les choix lexicaux qu'impose la situation de communication. Cependant, ils sont, souvent, en mesure de prendre les décisions qui conviennent quand ils travaillent en collaboration.

• **Les confusions d'interférences L1/L2 : (G1-08 élèves=40%) (G2-12 élèves=60%)**

Commentaire : La confusion lexicale entre (L1 et L2), est encore omniprésente dans les copies de nos rédacteurs dans les deux groupes (G1 et G2). Ce problème est expliqué par l'état d'interlangue caractérisant l'écrit ou l'oral de nos rédacteurs, c'est un indice également prouvant qu'ils sont en train d'apprendre.

• **Les erreurs de collocation : (G1-05 élèves=25%) (G2-10 élèves=50%)**

Commentaire : Quant à ce point, nous remarquons une nette amélioration, dans le cas du travail collaboratif par exemple, les erreurs de collocation ont diminué à la moitié (soit 25%), par rapport à ceux du premier jet 50% où l'on a opéré une deuxième tentative d'écriture

solitairement. Cependant, il est facile encore de dévoiler des difficultés et des carences en vocabulaire : selon nous, elles sont dues, soit à une méconnaissance des fonctions des mots, soit au fait qu'à certains phonèmes peuvent correspondre plusieurs graphèmes.

6.3.2.2. Critères liés aux erreurs morpho –syntaxiques

- **L'ordre des mots dans la phrase : (G1-04 élèves=20%) (G2-02 élèves=10%)**

Commentaire :

En ce qui concerne l'ordre des mots à l'intérieur des phrases, nous avons soulevé, pour les copies du 1^{er} groupe, une diminution de 5% par rapport au respect de l'ordre des mots dans la phrase aux écrits des premiers jets soit 15% et ceux réécrits solitairement 10% , selon nous, cela est dû, aux différentes opérations de suppression, de déplacements, d'ajouts et de remplacement, qu'impose toute tâche de réécriture.

- **L'emploi des temps verbaux : (G1-06 élèves=30%) (G2-08 élèves=40%)**

Commentaire :

Quant à ce point, nous avons enregistré que la majorité des erreurs morphosyntaxiques liées à l'emploi des temps, dans la plupart des copies retravaillées en groupe soit un pourcentage de 70% ont soigneusement été redressées et corrigées ; par contre 60% seulement les écrits retravaillés solitairement l'ont été. Cependant reste à souligner les apprenants des deux groupes sont incapable se débarrasser des erreurs liées au juste emploi de la valeur des quelques verbes conjugués au conditionnel ou au subjonctif.

- **L'emploi des articles : (G1-05 élèves=25%) (G2-11 élèves=55%)**

Commentaire :

En comparant les écrits qui ont été réécrits solitairement soit 55% et ceux des premiers jets, (25%) seulement des textes du deuxième jet, des élèves du groupe

expérimental, groupe un qui renfermaient des erreurs qui se rapportent aux articles. Toutefois, certaines difficultés peuvent être révélées : certains apprenants ne choisissent pas toujours des prépositions ou les oublient ; d'autres, encore, s'égarer parfois dans le genre et le nombre des noms.

6.3.2.3-Critères liés aux erreurs de cohérence textuelle ou discursive

- **Présences de contradictions : (G1-07 élèves=30%) (G2-13 élèves=65%)**

Commentaire :

Nous avons dénoté que le travail collaboratif a permis à la moitié des élèves rédacteurs la réparation des déformations entravant la lisibilité et la bonne compréhension des textes de leurs 1^{er} jets ; par contre le taux est resté presque inchangé (65%) pour les élèves du G2.

- **Utilisation des connecteurs : (G1-13 élèves=65%) (G2-15 élèves=75%)**

Commentaire :

Quant à ce point, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de grandes progressions concernant le maniement des connecteurs textuels, nous avons enregistré, pour les deux (G1 et G2) dont les copies comportaient encore des erreurs de ce genre : soit 65% pour les apprenants travaillant en collaboration et 75% pour les élèves travaillant solitairement et que le peu d'apprenants qui ont réussi soit tombé sur le bon choix.

8. Conclusion :

À la fin de cette petite expérience, nous pouvons dire qu'elle s'est avérée très positive pour la plupart des apprenants travaillant en binôme. Grâce à ce dispositif mis en œuvre, les rédacteurs ont su réellement reprendre leur texte et qu'ils l'ont fait avec satisfaction et plaisir, sans être découragés, et encore, nous avons pu remarquer que ces coré viseurs

Avaient l'envie de retravailler sous cette forme ; alors que plusieurs élèves (réviseurs), qui ont réécrit leurs textes solitairement, ont rendu une version finale semblable au premier jet. Aussi, la réécriture entre pairs a permis de débloquent des situations : les apprenants, quant ils écrivent, remarquent des carences dans leurs écrits mais ne les rectifient pas pour autant.

En outre, même si le travail individuel permet des progressions concernant quelques fautes de surface ; le travail collaboratif entre pairs permet d'obtenir des améliorations ayant trait à l'organisation du texte en touchant beaucoup plus des éléments de cohérence, ex : la progression thématique, la reprise d'informations d'une phrase de l'autre, pertinence du système des temps verbaux, emploi des connecteurs logiques plus appropriés et la présence d'une introduction, développement et d'une conclusion.

Le présent article s'est limité à l'analyse des écrits produits par des lycéens de 1^{ère} A.S. En ce sens, tout au long de cette recherche, nous n'avons pas rendu compte, des représentations et du niveaux des élèves et l'influence que peut exercer le travail collaboratif au sein du groupe, quant à la tâche de réécriture collaborative ; elle mérite, d'après nous, qu'on s'y intéresse de très près.

Somme toute, la présente recherche ne représente pas la clé magique dont les enseignants pourront se servir, il s'agit d'une petite contribution qui projette la lumière sur une parcelle de pratique tant mise à l'écart. Nous pouvons dire que notre étude pourra donner accès à un travail fructueux et très riche, ayant pour centre d'intérêt les points qu'on vient d'évoquer, qui contribuera à une meilleure approche de la réécriture collaborative de textes en séance de production écrite.

Références :

1. Arlette, L & Geneviève, R. (2000). *Ecrire : un nouvel apprentissage*, Paris, Albin Michel Education.
2. Bessonnat, D.(2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratique*, N°105/106.
3. Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.
4. Chiss,J-L & Bernard, R-S. (1991). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
5. Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français LE et LS*. Grenoble, P U de Grenoble.
6. Cuq, J-P. ASDIFLE. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
7. David, J & Plane, P. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF éducateur.
8. David, J. (1994). *Ecrire, réécrire*, Repères n°10, nouvelle série, Paris, INRP.
9. Gauzente, G. (1995). *Une pédagogie de la rédaction : Ecrire des textes*, Marne, CDDP.
10. Groupe EVA. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Pédagogie pour demain, Paris, Hachette Education.
11. Hachette (1992). *Le dictionnaire du français*, ENAG, Alger.
12. <http://www.lepointdufle.net/p/expressionecrire.htm>(consulté le 21/04/2019)
13. <http://www.lepointdufle.net/productionecrite.htm> ((consulté le 13/05/2019)
14. http://www.cahier-pédagogiques.com/com/article.php3?id_article=2077 (consulté le 11/04/2019)
15. Larousse, (2002), Larousse, Paris.

16. Mohamed, M. (1998). La didactique de la production écrite en français langue seconde, Didier Erudition : Centre International de Phonétique Appliquée -Mons, Paris.
17. Piolat, A. et Roussey, J. (1994). Environnement d'apprentissage informatisés et réécriture de texte in Jacques David, *Ecrire, réécrire*, Repères n°10, nouvelle série, Paris, INRP.
18. Plane, S. (1994). *Ecrire au collège : Didactique et pratique d'écriture*, Coll. « Perspectives didactiques », Nathan pédagogie, Paris.
19. Turco, T. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, Rennes, CRDP/INRP.
20. Yves Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, Coll. Didactique du Français, Paris, ESF.