

Développement des habiletés rédactionnelles via la réécriture collaborative à distance chez les étudiants de FLE

Dr. Schahrazed SOUAME⁽¹⁾ Dr. Aziyadé BEKKOUCHA- KHADRAOUI⁽²⁾

1- Département de français , Faculté des lettres et des langues, UBMA Université Chadli Bendjedid-El-Tarf, souamchara@hotmail.com

2- Département de français Faculté des lettres, sciences humaines et sociales, Université Badji Mokhtar-Annaba, khadraouiazyade@yahoo.fr

Soumis le: 26/02/2020

révisé le: 01/09/2020

accepté le: 07/09/2020

Résumé

Grâce aux apports de la psychologie cognitive qui permet de comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant, la didactique peut contribuer à modifier les pratiques pédagogiques. Dans ce présent article, nous analysons l'effet des annotations des pairs sur le développement de la compétence scripturale et l'acquisition de connaissances des étudiants. Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse, à savoir que les échanges à distance favorisent le développement des compétences et des connaissances des apprenants.

Mots-clés: *Habileté rédactionnelle, réécriture collaborative, socioconstructivisme, TICE.*

تنمية مهارات الكتابة عن طريق إعادة الكتابة التعاونية عند طلاب اللغة الفرنسية

ملخص

يساعد علم النفس المعرفي على فهم الأداء الإدراكي للمتعلم. الأمر الذي يجعل التعليمية تساعد على تعديل الممارسات التربوية. يحاول هذا المقال رصد وتحليل تأثير الملاحظات والتعليقات الكتابية على تطوير مهارات الكتاب واكتساب المعرفة لدى الطلاب. انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها التي أكدت فرضيتنا يساهم تبادل القراءة في تطوير مهارات ومعارف المتعلمين. تسمح لنا هذه النتيجة بتقوية المكانة التي يشغلها التبادل بين الأقران في علم أصول التدريس والنشط وتركيز العمل التعليمي على المتعلمين باعتبارهم الفاعلين الرئيسيين في عملية التدريس والتعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة، إعادة الكتابة التعاونية، بناء اجتماعي، اتصال وإعلام التكنولوجيا.

Development of Writing Skills via Distance Collaborative Rewriting among FLE Students

Abstract

Thanks to the contributions of cognitive psychology, which makes it possible to understand cognitive functioning of the learner, didactics can help to modify pedagogical practices. In this paper, we analyze the effect of peer annotations on the development of scriptural competence and the acquisition of student knowledge. The results obtained confirmed our hypothesis, namely that distance exchanges promote the development of learner's skills and knowledge.

Keywords: *Writing skills, distance collaborative rewriting, fle students, didactics, distance exchanges.*

Auteur correspondant: Dr. Shahrazade SOUAME, souamchara@hotmail.com

Introduction:

L'importance actuelle du socioconstructivisme, de l'écriture et des TICE nous amène à réfléchir sur une éventuelle fusion de ces trois points et de leurs apports. L'écriture étant une tâche difficile, nécessite d'être étayée. Supportée par les TICE, l'écriture deviendrait motivante et ludique. Pour aborder cette question nous présenterons les courants théoriques concernant ces trois aspects.

Dans le cadre de l'écrit, de nombreux travaux ont mis en évidence les effets du travail collaboratif entre pairs dans l'amélioration du produit écrit. Ces recherches montrent une influence positive des interactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité du fait qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus complexe⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾. Les interactions entraînent des conflits sociocognitifs qui favorisent l'apprentissage puisqu'ils provoquent des questionnements sur les représentations et les pratiques utilisées, ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des contributions des autres membres de l'équipe.

Trois grandes orientations d'apprentissage coactif, coopérant ou en situation de collaboration peuvent être envisagées, en fonction des besoins des apprenants et des objectifs assignés. Il s'agit d'une part, de collaboration "en face à face" ou en mode présentiel⁽⁵⁾⁽⁶⁾; d'autre part, de situations de collaboration à distance, médiatisées par les TICE⁽⁷⁾⁽⁸⁾, et enfin de situations de collaboration en ligne. L'enseignement en ligne est un enseignement interactif suivi par télématique.

Selon Harasim⁽⁹⁾, l'enseignement en présentiel offre une bonne interaction de chaque apprenant avec ses enseignants ou ses pairs, mais une rigidité de temps et de lieu. L'enseignement à distance, qu'il soit par correspondance ou par médias audiovisuels offre l'avantage de la flexibilité de temps et de lieu incitant l'autonomie et la réflexion, mais les interactions entre les apprenants restent très limitées. L'enseignement en ligne offre comme l'enseignement à distance une grande flexibilité de temps et de lieu incitant l'autonomie et la réflexion. Les interactions entre l'apprenant et ses pairs sont très élevées. Elles seront une source de motivation, d'entraide, d'esprit critique et de synthèse. L'enseignement en ligne fait converger les enseignements en présentiel et à distance.

L'orientation choisie dans le cadre de notre recherche est l'apprentissage à distance qui offre une grande flexibilité de temps et de lieu incitant l'autonomie et la réflexion. Les interactions entre l'apprenant et ses pairs seront une source de motivation et d'entraide. D'après l'office québécois de la langue française⁽¹⁰⁾, un environnement de travail numérique, a pour objectif de mettre des apprenants en situation groupale afin de partager des compétences pour finaliser un travail commun. De plus, l'écriture collaborative s'inscrit dans les pédagogies actives qui permettent, des interactions entre les différents membres du groupe afin d'aboutir à une production à l'image du groupe⁽¹¹⁾.

1-Difficultés de production et développements des habiletés rédactionnelles:

La production écrite est une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle l'apprenant est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Ces trois actions se renouvellent constamment lors de la rédaction d'un texte et interagissent en permanence. Nos apprenants se trouvent souvent en difficulté devant une consigne d'écriture, écrire, pour eux, représente un énorme problème. La peur des apprenants face à l'acte d'écriture revient au fait qu'ils sont toujours confrontés à des textes finis et qui ne portent aucun indice du travail dont ils ont fait l'objet, ce qui les pousse à considérer l'écriture comme quelque chose qui vient d'un seul coup et non pas comme le résultat de tout un travail. Ceci explique le fait que nos apprenants ne font, généralement, pas de brouillon quand ils écrivent leurs textes. Les apprenants considèrent le brouillon comme une marque d'incompétence, ils l'associent à quelque chose de sale, d'illisible, plein de taches et de ratures. Pour développer les habiletés rédactionnelles des étudiants tout au long de leurs études, l'enseignant leur demande de rédiger différents types de textes en leur proposant des

aides à la réécriture (texte d'aide, grille d'évaluation, image, support audio-visuel, notes, correcteur orthographique ...) leur permettant de surmonter leurs difficultés et d'alléger la surcharge cognitive.

Que signifie le concept habileté?

Le concept habileté peut être une aptitude innée ou développée. Il se réfère à la capacité et la disposition de faire quelque chose. C'est la qualité d'adresse, d'intelligence, de compétence dans une activité sollicitant l'acquisition et l'application de techniques. D'après le trésor de la langue Française (TLFi), l'habileté est la qualité d'une personne qui agit avec adresse et dextérité, et de tout ce qui est fait avec ingéniosité et intelligence. En d'autres termes, l'habileté est le niveau de compétence d'une personne par rapport à un objectif donné. Par exemple: L'étudiant est très habile à résoudre des problèmes lors de la production d'un texte en Fle. Il doit être donc capable de planifier et d'organiser ses idées à la suite d'un remue-méninge en créant un modèle organisationnel (plan de rédaction), de donner aux lecteurs des informations pertinentes, de rédiger des phrases qui transmettent clairement ses idées, de réviser son travail sur tous les plans: vocabulaire, orthographe, construction grammaticale, ponctuation... La pratique, l'entraînement et l'expérience permettront au rédacteur d'améliorer ses habiletés rédactionnelles.

2-L'aide à la production écrite:

Selon Scardamalia et Bereiter⁽¹²⁾, le scripteur novice récupère les informations stockées en mémoire à long terme (MLT) sans (ré) organiser ou (re) structurer le contenu de son texte. L'information est donc traduite de façon linéaire dans l'ordre récupéré en mémoire. Selon Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoulf et Khebbab⁽¹³⁾ «cette stratégie ne permet qu'une cohérence locale». Le novice a des difficultés à alimenter son texte et ne s'interroge pas souvent sur les niveaux linguistiques. Il corrige généralement les erreurs de surface, l'orthographe, la grammaire sans se soucier de ce qui est plus important et qui peut contribuer à l'amélioration du contenu du texte écrit.

En revanche, le scripteur expert ne fait pas appel à la stratégie dite «stratégie des connaissances rapportées» car ses compétences lui permettent de mettre en mots ses connaissances et d'organiser son écrit. La stratégie des connaissances transformées s'acquiert et se développe vers l'âge de 16 ans. C'est en effet vers cet âge que le scripteur devient capable d'élaborer des textes étoffés et de traiter les informations en les réorganisant en mémoire. Le scripteur expert centre son intérêt aussi bien sur le contenu conceptuel du texte que sur la forme linguistique de celui-ci. Il fait non seulement des modifications de surface mais aussi de fond en procédant par une stratégie «d'essais et erreurs» constante. Il est capable d'activer plus de connaissances qu'il n'en utilisera. Les systèmes d'assistance individualisée à la production s'inspirant de ces travaux consistent alors à fournir aux participants des bases de connaissances et des outils d'aide à la mobilisation de ces connaissances. Plusieurs travaux ont permis de concevoir des systèmes d'aide facilitant la détection et la correction des erreurs, mais également des incohérences textuelles. Selon Crinon & Legros⁽¹⁴⁾, les auteurs ont proposé des systèmes de questionnement informatisés ou des systèmes simulant l'auto-questionnement et l'auto-évaluation afin d'orienter l'attention du scripteur novice non seulement sur le contrôle du niveau de surface textuelle mais aussi le niveau sémantique⁽¹⁵⁾. Ces outils d'aide à la réécriture facilitent ainsi l'analyse des stratégies, processus et sous-processus impliqués dans l'activité de réécriture: fixation des buts et des contraintes, lecture et définition des problèmes rencontrés, sélection et exécution d'une stratégie de révision. Ils ont pour objectif d'assurer une facilitation procédurale et une assistance à la métacognition. Prenant appui sur le comportement de l'expert⁽¹⁶⁾, ils ouvrent une voie à de nouvelles perspectives de recherche.

3-Le socio-constructivisme:

Pour les constructivistes, chaque personne construit ses connaissances. Tout apprentissage doit passer par une activité mentale d'organisation et de réorganisation du système de pensée

et des connaissances existantes de chacun. Sans cette activité intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré.

Pour les socio-constructivistes, la construction d'un savoir bien que personnel s'effectue dans un cadre social. Dans ses recherches, Vygotsky⁽¹⁷⁾ favorise le rôle de la culture dans l'apprentissage. Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'individu est un acteur culturel et social qui construit ses connaissances grâce au processus social et historique. Selon lui, «la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel»⁽¹⁸⁾. C'est l'apprentissage qui tire le développement. De nombreux auteurs⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾ soutiennent que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective c'est-à-dire propre à un individu, soit objective c'est-à-dire commune à un groupe. Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective. Dans cette optique, les interactions sociales sont indispensables, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales.

Selon Vygotsky «les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain» et il parle alors de «zone proche de développement» (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant

Vygotsky définit la ZPD comme la distance entre deux niveaux: le niveau du développement actuel qui est mesuré par la capacité que l'enfant possède pour résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité que l'enfant possède pour résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par un pair. C'est à cette conception que nous nous sommes référées pour analyser les développements sémantiques des textes écrits par les apprenants, suite à des annotations mentionnées par les pairs.

4-Les technologies de l'information et de la communication(TIC):

Les technologies de l'information et de la communication(TIC) ont bouleversé le monde. Pendant ces dernières années, l'utilisation d'internet a connu un essor considérable. Selon les chiffres publiés par les Autorités de régulation de la poste et des télécommunications (ARPT), le nombre d'internautes Algériens ne cesse d'augmenter. De nos jours, Internet devient un outil incontournable et irremplaçable. Plusieurs personnes (chercheurs dans divers domaines, personnes ayant des partenaires étrangers...) peuvent témoigner que la connexion est devenue une source vitale. Elle leur facilite les échanges en minimisant le problème d'éloignement et de dispersion géographique. Aujourd'hui, les TIC sont considérées comme un levier important du développement économique. Elles offrent leurs services à tous les secteurs de manières différentes. Leur utilisation dans l'enseignement a métamorphosé le paysage de la classe en particulier, et de l'enseignement en général, elles ont contribué de manière significative à la réforme et l'innovation pédagogique. Grâce à l'intégration de l'éducation technologique, la formation devient accessible à tous. Le système de la technologie de l'enseignement est toujours à la recherche de nouveaux outils et de nouvelles méthodes d'apprentissage dans le but d'améliorer le processus d'apprentissage, en particulier l'apprentissage du français. Actuellement, il se trouve que de nombreux centres d'enseignement dans les universités et les grandes entreprises dépendent de ces moyens et de ces outils technologiques. L'objectif de la présente recherche est de mettre l'accent sur l'utilisation de la technologie en enseignement du français en contexte plurilingue dans la mesure où le foisonnement de ces outils a permis peu ou prou l'amélioration des méthodes d'enseignement des langues en Algérie. Afin de prospérer, nous devons tout mettre en œuvre pour acquérir les technologies de l'information et de la communication, étant donné qu'elles favorisent de nouvelles formes d'accès au savoir et qui fournissent un environnement propice au développement de l'intelligence des utilisateurs. Dans ce sens, l'Algérie a déjà dressé une série de plans massifs et ambitieux afin de faciliter aux étudiants l'accès aux services électroniques. Une bonne utilisation des TIC permet aux individus et aux collectivités de se représenter, d'entrer en relation les uns avec les autres, et d'agir sur le monde.

5-L'annotation: Annoter c'est: faire par écrit des remarques, des commentaires sur un texte, un ouvrage. Selon le Petit Robert: «Une annotation est une explication qui accompagne un texte». Les annotations des enseignants sont des fragments de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'apprenant qui prennent des formes variées. Apparaissant en marge, en tête et bas de page ou entre les lignes du texte, elles sont de nature verbale ou de nature purement graphique. Le vocabulaire employé est habituellement injonctif plutôt qu'explicatif. Les enseignants annotent surtout dans un but de correction, car ils signalent presque exclusivement les expressions fautives ou les passages mal formés, mais commentent rarement les réussites des apprenants. On observe de grandes différences selon la nature de l'erreur, selon qu'elle ressort au niveau local de la phrase ou au niveau global du texte. Les erreurs sur le plan phrastique sont situées avec plus de précision, les mieux délimitées restant de loin celles qui relèvent de l'orthographe; elles sont de plus désignées souvent à l'aide de termes techniques renvoyant à telle ou telle composante de la langue («conjugaison», «ponctuation», «phrase mal construite», etc.). En corrigeant les textes de leurs apprenants, les enseignants inscrivent habituellement sur les copies des remarques ou des signes traduisant leur évaluation. Ces annotations relèvent d'une tradition pédagogique qui s'avère bien implantée à tous les ordres d'enseignement. Cependant, peu de commentaires s'intéressent au «comment faire» et le commentaire sert souvent à justifier la note. Les appréciations et les remarques faites par l'enseignant portent plus sur la forme que sur le fond. La recherche de Roberge ⁽²¹⁾ a montré que les quatre enseignants du secondaire avec qui il a travaillé font plus de commentaires sur la langue que des commentaires sur le contenu. Dans notre recherche, l'enseignant n'avait pas pour tâche d'annoter les textes des apprenants. Son rôle était d'accompagner les scripteurs lors de la tâche de production écrite. Les annotations ont été faites par les étudiants qui ont participé à la recherche. Notre principale question de recherche a pour but de savoir quels sont les effets de la réécriture collaborative à distance sur le développement des habiletés rédactionnelles des étudiants? Nous émettons l'hypothèse que les annotations des pairs auront un effet sur la qualité des textes produits d'un point de vue linguistique et sémantique.

Participants:

Notre public est composé de 16 étudiants inscrits en 2^{ème} année à l'Université d'El-Taf (G1) et 15 autres inscrits également en 2^{ème} année licence de Français à l'Université D'Annaba (G2).

Expérimentation 1:

1^{ère} séance: 1h

Pour la première séance, nous avons demandé aux apprenants de rédiger individuellement sur document Word un texte descriptif d'une ville côtière de leur choix, dans le but de faire connaître chacun de son côté le lieu choisi à ceux qui ne le connaissent pas et donc d'attirer le plus grand nombre de touristes.

Sujet: *«rédigez un texte descriptif dans lequel vous allez décrire une ville de votre choix. Donnez à vos lecteurs le maximum d'informations (Historique, géographique, culturel et naturel) afin de les attirer à venir passer leurs vacances dans ces villes que vous avez choisies».*

Une fois avoir fini, les étudiants échangent leurs textes par mail et répondent à la consigne suivante: *«Lisez, la production écrite de votre camarade puis insérez des commentaires lui permettant de détecter ses erreurs linguistiques et sémantiques».*

Nous tenons à signaler que cette consigne a déjà été donnée par Boudechiche ⁽²²⁾ dans une recherche intitulée «Apprendre ensemble à écrire tout seul» et qui avait pour objectif de montrer comment le travail collaboratif **en présentiel** influe-t-il sur le développement des compétences rédactionnelles et des connaissances des apprenants en situation de travail individuel. Les résultats de sa recherche ont permis de noter l'effet positif des annotations des pairs sur la recherche individuelle d'informations, le développement des compétences rédactionnelles et la construction de connaissances en situation plurilingue. Selon l'auteure,

les annotations mentionnées par les pairs ont favorisé une recherche diversifiée des informations relatives à la région décrite et une meilleure construction des connaissances. Les apprenants ont réussi à réinvestir les informations collectées lors de la réécriture. Le travail collaboratif a donc contribué à développer la zone proximale de chaque apprenant⁽²³⁾ en l'amenant à se dépasser, en produisant davantage d'informations que celles activées en étant seul (production écrite 1). Cette situation renvoie à une meilleure construction des connaissances du fait que le savoir est réellement construit lorsque l'apprenant fait la preuve de sa réutilisation. Il devient ainsi connaissance faisant partie du patrimoine cognitif de l'apprenant⁽²⁴⁾.

2^{ème} séance:1h

Une heure plus tard, les étudiants ont réécrit leurs propres textes en prenant en considération les annotations (commentaires) de leurs camarades pour modifier et améliorer leurs textes. Cette démarche expérimentale consiste à analyser l'effet des annotations faites par les étudiants des deux groupes sur la révision /réécriture d'un texte descriptif. **Principaux résultats et Interprétation:**

La plupart des étudiants du G1 et du G2 ont décrit leurs villes natales et/ou leurs lieux de résidence. Nous avons analysé les écrits produits par les apprenants en fonction des paramètres suivants:

1^{ère} analyse: La cohérence textuelle après réécriture

- Structure du texte: Les annotations faites par les étudiants des deux groupes ont aidé certains apprenants à mieux respecter la structure du texte.

Lors du 2^{ème} jet, les étudiants du G1 ont apporté des modifications à la structure du texte (32% vs 24% lors du jet 1).

Lors du 2^{ème} jet, les étudiants du G2 ont également modifié la structure du texte (58% vs 42% lors du jet 1).

Les textes des étudiants du G2 sont mieux structurés que ceux du G1 .Ils contiennent: Une introduction, un développement et une conclusion.

-Enchaînement des idées: Il ya eu une nette amélioration lors du 2^{ème} jet; 42% vs 28% pour le G1 et 52% vs 32% pour le G2.

Les idées du texte s'enchaînent de façon plus logique dans les copies du 2^{ème} jet. Les parties du texte se suivent aisément et les informations données sont plus ou moins pertinentes. Il y a moins de contradictions et de redondance.

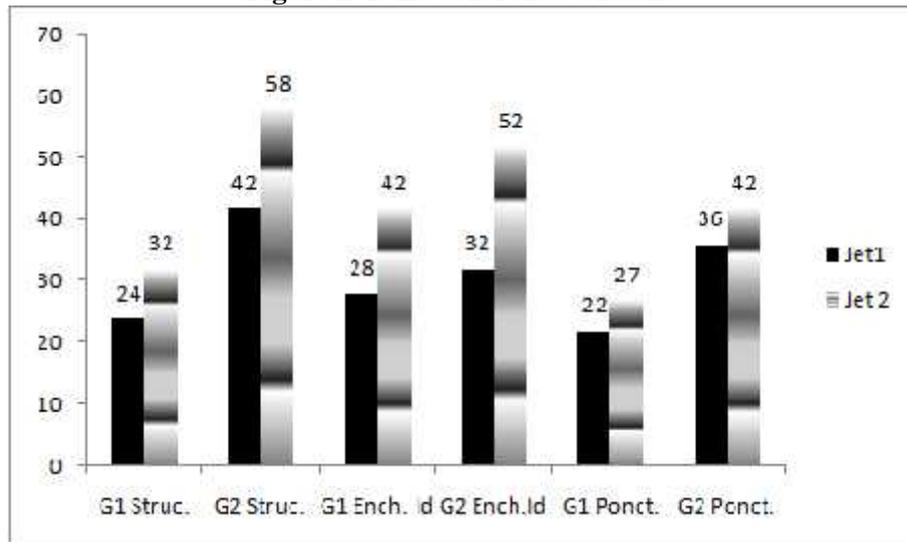
Les idées dans les copies du G2 s'enchaînent mieux que dans les copies du G1.

-La ponctuation: Les annotations des pairs ont aidé les étudiants des deux groupes à revoir leur ponctuation: (22% vs 27% lors du 2^{ème} jet pour le G1 et 36% vs 42% lors du 2^{ème} jet également pour le G2).

Les textes des étudiants du G2 sont mieux ponctués que ceux du G1.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants du G2 ont probablement reçu un enseignement plus efficace sur la cohérence textuelle qui demeure jusqu'à ce jour ignorée comme objet d'enseignement dans certaines classes malgré qu'elle fait partie des critères d'évaluation. Les enseignants doivent élaborer des stratégies d'enseignement de la cohérence permettant aux apprenants de détecter les incohérences de leurs camarades puis dans les leurs.

Figure n°1: La cohérence textuelle



2^{ème} analyse: La correction linguistique après réécriture

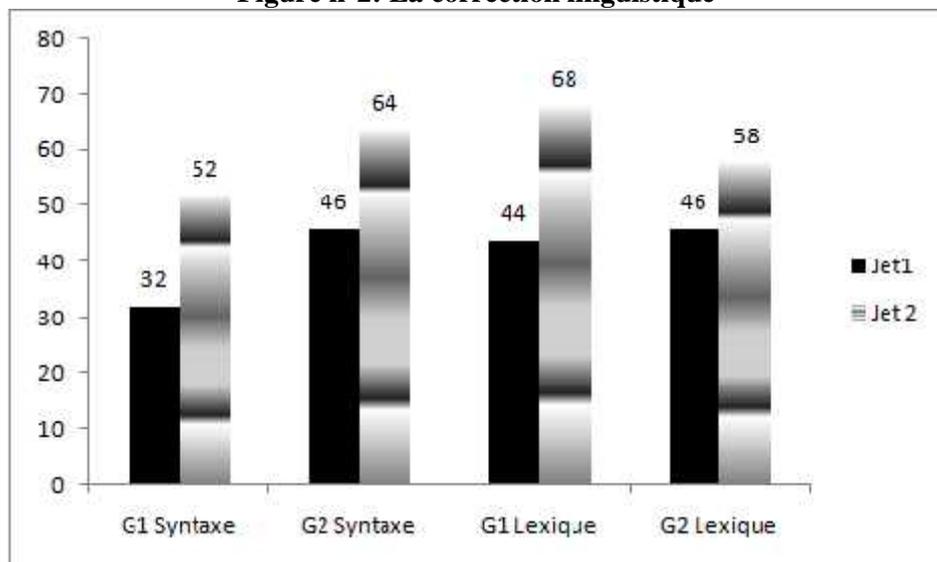
- La correction linguistique:

Lors de la phase de réécriture (jet 2), les phrases construites par certains étudiants des deux groupes obéissent à la syntaxe du français écrit. 32% (jet1) vs 52% (jet 2) pour le G1 et 46% (jet 1) vs 64% (jet 2) pour le G2. Sur le plan lexical, les mots sont employés de façon appropriée. 44% (jet1) vs 68% (jet 2) pour le G1 et 46% (jet 1) vs 58% (jet 2) pour le G2.

Les annotations des pairs et le correcteur orthographique ont permis aux étudiants du G1 de corriger un plus grand nombre d'erreurs orthographiques que les étudiants du G2.

Le correcteur orthographique comme le dictionnaire, va permettre aux apprenants de mieux orthographier les mots et de les réutiliser ensuite dans des textes ayant un thème proche. L'orthographe et la ponctuation sont plus ou moins conformes à la norme.

Figure n°2: La correction linguistique



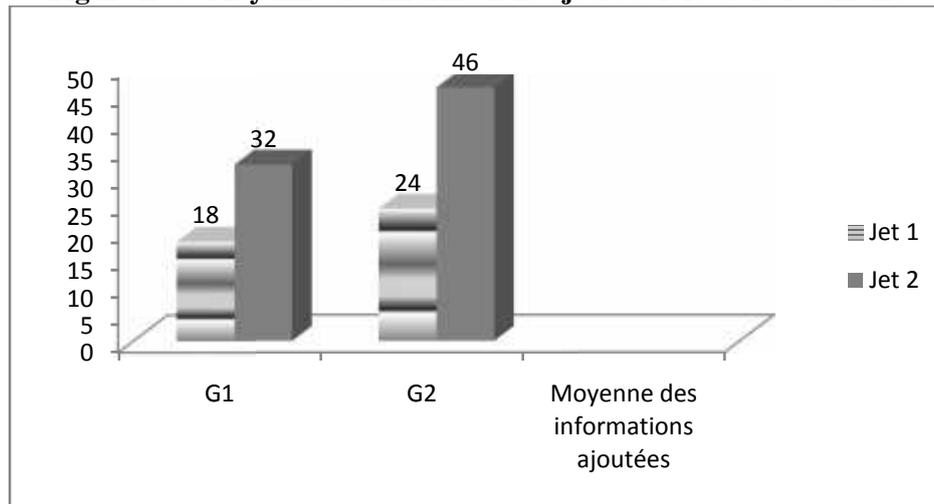
3^{ème} analyse: La moyenne d'informations disponibles au niveau du premier et du deuxième jet
Lors du premier jet (phase de production écrite)

La moyenne des informations produites par les apprenants du G1 est de 18% en revanche celle du G2 est de 24%.

Lors du deuxième jet (Phase de réécriture) :

Ce chiffre a augmenté lors de la réécriture. Les annotations des pairs ont aidé les apprenants à ajouter un nombre important d'informations. 32% pour le G1 et 46% pour le G2.

Figure n° 3: Moyenne des informations ajoutées lors de la réécriture



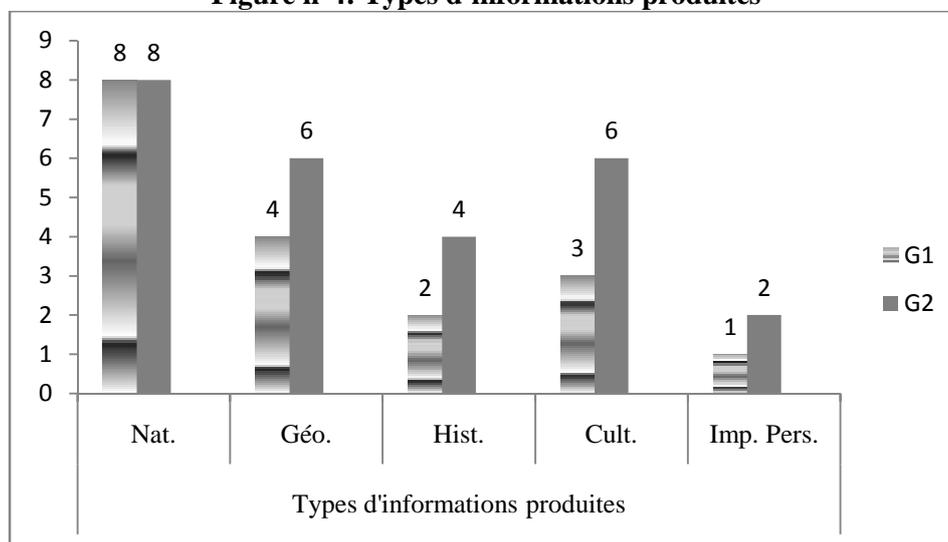
Ce résultat nous permet de noter l'effet des annotations écrites sur la réécriture du texte descriptif en langue étrangère. Il nous permet également de noter qu'il existe un grand écart entre le jet 1 et le jet 2 et que les annotations ont permis aux étudiants des deux groupes d'ajouter presque le double des informations produites lors du jet 1.

4^{ème} analyse: Les types d'informations disponibles au niveau des deux jets (écriture/ réécriture) du G1 vs G2.

Lors du premier jet :

Les apprenants des deux groupes ont produit plus d'informations naturelles et géographiques que d'informations historiques et culturelles. Naturelles (08 vs 08), Géographiques (04 vs 06), Culturelles (03 vs 04), Historiques (02 vs 04), Les informations relatives aux impressions personnelles (01 vs 02).

Figure n°4: Types d'informations produites



Les échanges ont permis aux rédacteurs de recevoir une réaction de la part de leurs pairs et cette interaction a joué un rôle intéressant en stimulant la création de critères qualitatifs qui ont servi à la résolution de problèmes⁽²⁵⁾. Lorsqu'un pair aide un rédacteur par le biais de questions et de commentaires, le dialogue qui en découle permet au rédacteur d'avoir une attitude différente par rapport à son texte⁽²⁶⁾. L'utilisation de conseils et de suggestions permettent au scripteur d'aller au-delà de ce qu'il est capable de faire seul⁽²⁷⁾. La plupart des scripteurs réussissent mieux à repérer les problèmes dans les productions d'autrui que dans les leurs. Au vu des productions finales nous n'hésitons pas à déclarer que l'écriture

collaborative, supportée par les TICE, a aidé aux développements des habiletés rédactionnelles des apprenants à différents niveaux. Pour preuve, certains textes ne contiennent plus aucune erreur orthographique ou grammaticale. Plusieurs informations pertinentes ont été ajoutées lors de la phase de réécriture.

Nous tenons à signaler que la plupart des étudiants ont utilisé le code de correction que les enseignants du collège et du secondaire leurs donnaient en début d'année. Une minorité seulement a utilisé un code propre à elle. La chose que nous nous reprochons dans cette étude c'est de ne pas avoir donné les critères d'écriture bien avant la tâche d'écriture. Le nombre et le degré de spécificité de termes varient en fonction de l'échelon scolaire et de l'habileté des apprenants. Ainsi, devant une phrase grammaticalement mal formée, on pourra noter «construction de la phrase» ou «syntaxe» selon le niveau de leurs connaissances métalinguistiques. Avec des étudiants avancés, on pourra être plus précis et désigner le type de structure grammaticale en cause par des expressions telles que «relative», «auxiliaire», «préposition».

Conclusion:

Durant ces dernières années, les avancées de la recherche en psychologie de l'éducation, en sociologie cognitive et en psychologie cognitive ont participé à l'émergence d'un courant portant sur l'apprentissage collaboratif. Certaines recherches montrent une influence positive des interactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité, du fait qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus complexe⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾⁽³⁰⁾. Les interactions favorisent plus facilement la mise en mots des contenus et le respect des spécificités textuelles et permettent une meilleure prise en compte des attentes du lecteur. D'autres recherches qui associent la collaboration aux TICE ont montré l'importance de jumeler entre ces deux types d'étayage lors d'une activité de production écrite⁽³¹⁾⁽³²⁾. Cet intérêt porté au travail collaboratif et aux TICE nous a poussés à réfléchir à fusionner ses deux points. Les résultats obtenus ont confirmé l'apport que suscite la réécriture collaborative supportée par les TICE. Plusieurs études ont montré l'efficacité des apprentissages assistés par ordinateur sur la diminution de la charge cognitive des apprenants⁽³³⁾⁽³⁴⁾. La recherche de Sylvestre⁽³⁵⁾ et celle de Graham et Perin⁽³⁶⁾ montrent que le traitement de texte est un moyen efficace et a des effets positifs sur les performances écrites des apprenants. C'est un outil utile surtout pour ceux qui sont en difficulté. Depover, Karsenti et Komis⁽³⁷⁾ affirment que le traitement de texte permet de développer les compétences d'écriture car les apprenants qui l'utilisent, révisent leurs textes et écrivent parfois plus. Mais encore, il permet aux apprenants de résoudre leurs erreurs quand ceux-ci n'y arrivent pas seuls: il a alors un rôle motivant.

La surface de l'écran, qu'elle soit tactile ou non, qu'elle permette ou non l'interactivité, fait désormais concurrence, à la feuille de papier. Nous pouvons avancer qu'une intégration judicieuse des TIC a des effets positifs sur la réussite scolaire. La volonté de cohabiter nos apprentissages avec les TIC est présente en revanche les problèmes techniques que nous rencontrons (coupures d'électricité, connexion internet à très faible débit...) nous poussent parfois à nous éloigner des TICE. Il faut dire qu'en matière de rapidité de la connexion nous sommes très mal positionnés. En dépit de ces contraintes, nous entrevoyons une piste de réflexion reposant sur la lecture en ligne de ressources documentaires pour mesurer l'effet de cette lecture de documents en ligne sur la production écrite de textes explicatifs en français langue étrangère.

Références bibliographiques:

- 1-Blain, S. (1995). Écrire et réviser avec ses pairs. Québec français, 97, 28-30.
- 2-Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: an analysis of reciprocity during peer interaction at key stage 1. British educational research journal, 26(2), 211-226.
- Besse, J.M. et l'ACLE (2000). Regarde comme j'écris!: Écrits d'élèves, regards d'enseignants. Belgique: Magnard.
- 3-Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. Educational psychology, 25(6), 631-645.

- 4-Gilly, M, Fraisse, J & Roux, J (1988); Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 11-13 ans. In A.N. Harasim, L. (1989). On-Line Education: A New Domain. In R. Mason and A. Kaye (dirs), Mindweave: Communication, Computers, and Distance Education (pp 50-62). Oxford: Pergamon Press.
- 5-Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif. Bruxelles. De Boeck Université.
- Stacey, E., (1998). Study of the Enhancement of Learning through Group Interaction by Computer Mediated Communication. Ph. D. Melbourne Monash University.
- 6-Yaverbaum, G.J. & Ocker, R.J 1998. Problem solving in the virtual classroom: A study of student perceptions related to collaborative learning techniques, ERIC Publications
- 7-Harasim, L. (1989). On-Line Education: A New Domain. In R. Mason and A. Kaye (dirs), Mindweave: Communication, Computers, and Distance Education (pp 50-62). Oxford: Pergamon Press.
- 8-Grand dictionnaire québécois de la langue française. Office québécois de la langue française. Canada. <http://www.granddictionnaire.com/>
- 9-Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants: vers une approche systémique. Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'Education et la Formation (STICEF).
- 10-Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, in S. Rosenberg (Eds.), Reading, writing and language learning. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- 11-Hoareau Y., Legros D., Gabsi A., Makhlouf M., Khebbeb A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In: A. PIOLAT (Ed.), Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet (pp 277-297). Paris: Solal.
- 12-Crinon, J. & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. Learning and Instruction, 12 (6), 605-626.
- 13-Piolat, A., Roussey, J.Y., (1995). Le Traitement de Texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. Repères 11, 87-102.
- 14-Roussey, J.Y., Piolat, A., 1991. Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. Repères 4, 79-92
- 15-Vygotski, L.S (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Shneuwly & J.P Bronckart (Eds.), Vygotski aujourd'hui (pp 95-117); Paris: Delachaux & Niestlé.
- 16-Johsua, S. et Dupin, J-J. (1993). Using "Modeling Analogies" to teach basic electricity: A critical analysis. In: Caillot, M., (ed.), Learning Electricity and Electronics with Advanced Educational Technology, p106, volume 115 of NATO ASI Series F. Springer- Verlag, Berlin.
- 17-Schnewly, B. (1987): Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. Journal européen de psychologie de l'éducation, 1, 5-17.
- 18-Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach'et C. Golder (Eds.), Manuel de Psychologie pour l'enseignement (pp 130-167). Paris: Hachette
- 19-Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Montréal: Gaëtan Morin.
- 20-Brodin, E. (2002). «Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes», Alsic [En ligne], Vol. 5, n°2 | 2002, document alsic_n09-rec3, mis en ligne le 15 décembre 2002, Consulté le 21 août 2019. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2070>; DOI: 10.4000/alsic.2070
- 21-Roberge, J. (2001). Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral). Thèse de doctorat. Université Lille-III, France.
- 22-Boudechiche, N. (2012). «Apprendre ensemble à écrire tout seul» Voix plurielles, Vol. 9, No 1, pp 242-258.
- 23-Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 24-Jonnaert, P (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles: De BoeckUniversité.
- 25-Paoletti, F. (1989). Les enjeux sociaux de l'informatisation: une approche pédagogique. Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), n° 53, p 96-106.

- 26-Zammuner, V.L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? *Learning and instruction*, 5, 101-124. Cité dans: Révision, collaboration, et métacognition
- 27-Hu, G. (2005). «Using peer review with Chinese ESL student writers». *Language Teaching Research* n°9 (3). pp 321–342. Cité par DO Thi Bich Thuy (2011)
- 28-Min, H.T. (2006). «The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality» *Journal of Second Language Writing* n°15. pp 118– 141. *Journal of Second Language Writing* n°15. pp 118– 141. Cité par Thi Bich Thuy (2011).
- 29-Souame, Sch. (2012). S'unir pour réussir: Réécriture de texte explicatif/narratif en FLE. *El-Tawassol* n° 31- Septembre 2012 pp 07-20.
- 30-Souame, Sch. (2015). Effet de la réécriture collaborative étayée sur le développement de l'expertise rédactionnelle. *El-Tawassol* n° 43 Septembre 2015.
- 31-Vincent, J. (2002). *Les TICE à l'école*. Paris: Bordas/ Vuief
- 32-Khebbeb, A. & Legros, D. (2005). Travail Collaboratif à Distance et Effets du " Peer Learning ": Recherche documentaire sur Internet et Co-production de textes par des collégiens algériens et français. Colloque ACEDLE 2005. Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères. Lyon 2, 16-18 juin 2005.
- 33-Chanier, Duquette, Laurier et Pothier, 1997 Stratégies d'apprentissage et évaluation des environnements multimédias d'aide à l'apprentissage du français "journées scientifiques et techniques du réseau FRANCOphonie de la langue de l'aupelf -Uref(JST97),Avignon, pp.271-276.
- 34-Jamieson, J., & Chapelle, C. (1987). Working Styles on Computers as Evidence of Second Language Learning Strategies. *Language Learning*, 37, 523-544.
- 35-Sylvestre, E. (2009). Ecrire avec le traitement de texte: Quels avantages et pou qui?, Que dit la Recherche? Agence des usages TICE.<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice>.
- 36-Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- 37-Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences, Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Annexes:

Annexe 01: Copie 1(jet 1) avec annotations en rouge.

Description de la ville de El kala

El kala est une ville touristique. (ajoute un nom ancien de El kala) Elle se trouve au Nord Est (situation à côté d'un autre pays) de l'Algérie. (Majuscule A). Elle est connue (accord) par le corail et la pipe. A El kala il ya (supprime il ya) la nature magnifique. Les plages avec le sable fin doré (noms des plages, combien de km de côte d'El KALA à ANNABA). Les lacs (accord) (les espèces animales et végétales dans les lacs) sont nombreux comme le lac Tonga (ponctuation) obira (accord) malah. Il ya des parcs d'attraction le zoo de brabtia (les animaux?). il ya dans le parc les jeux des enfants. les touristes aiment la nature vierge (les arbres?), les plages et le calme. les arbres à tonga donne la fraîcheur. (ajoute les hôtels, le port de pêche).

En été on (conjunction) célèbre la fête du corail. Beaucoup de chanteurs et comédiens arrivent même étranger.

Annexe 02: Copie 1 (jet 2) après modifications

Description de la ville de El kala

El kala est une ville touristique. L'ancien nom est la calle et Marsa kharaz. Elle se trouve au Nord Est de l'Algérie à côté de la frontière de tunis 25 km. Elle est connue par le corail et la pipe. A El kala la nature est magnifique. Les plages avec le sable doré comme la plage elmorjane la plage la misida la plage lawinat. la cote s'étend à 70 km de om Teboul à chat. Les lacs sont nombreux comme le lac de Tonga, obira et malah. Dans les lacs plusieurs espèces des oiseaux vient pour vivre comme le canard et le colin vert. Les arbres de pin donne l'odeur magnifique. Les hôtels ne sont pas nombreux. les touristes louait les appartements pour passer les vacances et pour faire le manger à la maison car dehors les restaurants sont trop cher. Les touristes aiment El kala pour le calme et la nature. Il ya des endroits de détente pour les familles à Tonga et le zoo. Dans le zoo il ya les animaux comme le singe le lion le zébre et beaucoup des animaux et des oiseaux comme le perroquet. Il ya les jeux pour les enfants. Il ya deux ports pour les petites barques et un pour les sardiniers et les bateaux. les qualités de poissons variés comme le merlan rouget et matsam et la sardine....