

La rédaction conversationnelle en classe de Français Langue Etrangère(FLE): vers le développement des compétences communicatives et scripturales

A escrita colaborativa em aula de francês como língua estrangeira (FLE): rumo para o desenvolvimento das competências comunicativas e de escrita

Souad Benabbes ⁱ
Universidade del Oum El Bouaghi

Dalel Araiche ⁱⁱ
Universidade del Khenchela

Résumé: Cette contribution tend à examiner et expliciter l'effet des conversations dialogiques rédactionnelles entre pairs sur le développement des compétences scripturales, communicatives et sociales des apprenants en FLE. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons sollicité les élèves de 2^{ème} année moyenne à travailler individuellement afin de rédiger un texte descriptif. L'analyse des copies recueillies révèle que quoiqu'ils aient un niveau satisfaisant en langue française, les scripteurs éprouvent de nombreuses difficultés à l'écrit. Dans un deuxième temps, nous avons analysé et comparé les interactions verbales (enregistrées et transcrites) d'un groupe de scripteurs qui coopèrent ensemble à la rédaction du même type du texte et le produit final obtenu (une copie). Le deuxième résultat auquel nous sommes parvenues est que la rédaction conversationnelle joue un rôle crucial dans le développement de différents types de compétences et d'habiletés chez les participants observés.

Mots clés: écriture dialogique conversationnelle ; compétences scripturales ; communication ; FLE.

Resumo: Esta contribuição objetiva examinar e explicitar o efeito das interações dialógicas no processo de escrita entre pares no desenvolvimento das competências de escrita, comunicativas e sociais em FLE. Nesse sentido, no início do processo, os aprendizes, alunos de Ensino Fundamental, foram solicitados para trabalhar individualmente para produzir um texto descritivo. A análise dos textos coletados revela que, mesmo que tenham um nível satisfatório na língua francesa, os sujeitos-escreitores apresentam muitas dificuldades na produção escrita. Na

segunda etapa, analisamos e comparamos as interações verbais (gravadas e transcritas) de um grupo de alunos que colaboram na escrita de um texto descritivo e o produto obtido (uma cópia). O segundo resultado que obtivemos é que a escrita colaborativa desempenha um papel crucial no desenvolvimento de diferentes tipos de competências e habilidades dos participantes observados.

Palavras-chave: Escrita dialógica colaborativa; competências da escrita; comunicação; FLE.

Introduction

À l'école, l'écriture joue un rôle central dans toutes les disciplines, car elle permet aux élèves de faire preuve de leurs connaissances et compétences, de saisir et de mémoriser ce qu'ils ont appris. De même, dans tous les systèmes éducatifs dans le monde, les évaluations des élèves se font par écrit et ainsi leur réussite scolaire dépend largement de leur capacité à s'exprimer efficacement par ce biais.

Suite aux réformes introduites progressivement dans le système éducatif algérien depuis la rentrée scolaire 2003/2004, et avec l'adoption de l'approche par les compétences comme méthode d'enseignement, l'écrit revêt une importance cruciale dans les programmes d'enseignement et apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) et devance visiblement l'oral.

En revanche, depuis le préscolaire jusqu'à l'université, l'acte d'écrire demeure souvent difficile et complexe (Reuter, 2002 ; Bucheton, 2014, Lafont-Terranova et al., 2023) car il ne s'agit pas seulement d'un savoir, mais plutôt d'un savoir-faire qui s'acquiert en faisant. De nombreux élèves trouvent souvent des difficultés à utiliser le langage écrit comme moyen de communiquer leurs idées même s'ils ont un très bon niveau à l'oral.

De surcroît, pour réussir sa tâche d'écriture, l'apprenant doit être doté de compétences, stratégies et démarches efficaces qui lui facilitent le travail de la rédaction. Ainsi, l'analyse de conversations oralo-graphiques de la rédaction élaborée interactivement et conversationnellement a fait l'objet de plusieurs publications, notamment en France.

Ainsi, afin d'apporter de l'aide aux apprenants ayant des difficultés en écriture, le psycholinguiste J.R. Hayes (1998) a proposé un modèle qui explicite les processus mis à l'œuvre dans l'acte d'écrire en insistant sur deux composantes indissociables à savoir : l'individu et l'environnement de la tâche. Ces processus aident à mettre en exergue le déroulement de l'activité de l'écriture ou la genèse de l'écrit et son effet sur le produit final.

Les recherches menées sur les conversations en classe montrent que les échanges dialogiques dans lesquels les apprenants sont invités à réfléchir et à écrire ensemble (Hennessy et al., 2016) ont un effet positif sur le développement de leurs compétences orales, et de leur motivation (Resnick et al., 2015 ; Van der Veen, 2017). Cependant, il existe peu de recherches sur l'utilisation des conversations dialogiques dans le cadre de l'enseignement de l'écriture (Fisher et al., 2010 ; Herder et al., 2018). Il va sans dire que l'étayage dont les élèves ont besoin pour mener des conversations dialogiques entre eux sur leurs propres textes écrits et sur la manière dont ce type de discussion dialogique entre pairs améliore visiblement les compétences scripturales des élèves.

En algérie, bien que de nombreux travaux se soient intéressés à l'importance de l'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère dans les différents paliers (Bensalem, 2015 ; Beldjoudi, 2019 ; Benamor, 2020 ; Benachour 2021 ; Zekri et al., 2021 ; Zerouki, 2021), les recherches portant sur les échanges dialogiques conversationnels, particulièrement essentiels dans l'appropriation des compétences scripturales, restent relativement peu explorées. C'est pourquoi, tout au long de cette étude, et en nous focalisant sur les points positifs de l'écriture en atelier, nous allons explorer le rôle de la rédaction conversationnelle dans l'éclosion de nouvelles compétences scripturales chez les jeunes collégiens de 2^{ème} année moyenne. À cet effet, nous pouvons formuler notre problématique comme suit:

Comment les formulations collaboratives du texte lors d'une rédaction conversationnelle conduisent-elles les apprenants de 2^{ème} année moyenne à s'approprier de nouvelles compétences scripturales en FLE ?

Pour répondre à nos objectifs de recherche et apporter des éléments de réponse à notre problématique, nous avons choisi de procéder à l'enregistrement audio-visuel d'une rédactionnelle conversationnelle engagée lors d'un travail d'écriture en pairs, réalisé durant le deuxième jet de la séance de production écrite. Cette démarche nous permettra d'analyser l'impact des interactions entre pairs sur les révisions apportées et donc sur l'amélioration de l'écriture.

2. Cadrage théorique

2.1. L'enseignement et apprentissage de l'écriture

Ces dernières années, l'écrit a repris véritablement son essor non seulement dans le monde et la société, mais aussi à l'école, surtout avec l'adoption de l'Approche Par les Compétences (APC) dans les systèmes d'enseignement de nombreux pays (Algérie, Canada, Suisse, France, etc.) et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). Aujourd'hui, l'enseignement et apprentissage de l'écrit doit être repensé autrement car il s'inscrit dans une optique communicative et sociale (Bucheton, 2014).

Ainsi, le scripteur, qui est sollicité, très souvent, à rédiger un texte afin de répondre à une consigne, affronte un défi notable car il réfléchit sur la manière de sélectionner, mobiliser et de réinvestir simultanément ses prérequis afin de répondre aux exigences de la tâche à effectuer. En effet, lorsqu'on écrit, il est important de maîtriser plusieurs points : les paramètres de la communication, les structures linguistiques, les techniques rédactionnelles et la capacité à transformer des idées en texte. Par ailleurs, l'enseignant devrait penser, au-delà des techniques et mécanismes mis en œuvre par ses apprenants, au processus et au contexte de la production afin de les soutenir, notamment ceux qui sont en difficulté.

Cela dit, l'enseignement et apprentissage de l'écriture est une pratique difficile et complexe, c'est pourquoi beaucoup de recherches en didactique des langues se sont intéressées à la façon dont l'écriture s'enseigne aujourd'hui en mettant en lumière sa dimension plurielle, cela a donné lieu à de nombreuses et diverses publications traitant les stratégies de formation des élèves producteurs de textes (Josette Jolibert, 1994 ; Yves Reuter 1996,), le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000), les processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980 ; Fayol M., 1996 ; Garcia-Debanc C. et Fayol M. (2002),) et la génétique textuelle (Boré, 2000 ; Fabre-Cols, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2008).

2.1.1. Les processus d'écriture

Les recherches sur l'enseignement et apprentissage de l'écriture ont évolué ; loin de considérer l'écrit de son point de vue matériel (produit fin inscrit sur papier), une attention toute particulière est orientée vers l'analyse des processus cognitifs mis en œuvre permettant d'explicitier les différentes opérations de production et de révision au cours de la tâche de rédaction. La question principale à laquelle les didacticiens tentent de répondre est : « comment les apprenants s'y prennent-ils lorsqu'ils rédigent un écrit ? »

Ce faisant, plusieurs modèles issus de courants et théories cognitifs (Hayes et Flower, 1980 ; Levelt, 1989 ; Scardamalia et Bereiter 1987), sociohistorique (Schneuwly, 1995) et

sociolinguistique (Dabène, 1990) sont apparus afin de déceler les différentes stratégies et opérations sociocognitives qui interviennent lors de la rédaction d'un écrit.

Le modèle de Hayes et Flower (1980), repris par Claudine Garcia-Debanc (1990) dans « L'élève et la production d'écrits », s'est imposé comme une référence pour l'étude et l'analyse des opérations qui interviennent lors de la rédaction d'un écrit. Il contient trois composantes: l'ancrage contextuel de la production d'écrits (ou l'environnement de la tâche), les connaissances du scripteur et le processus d'écriture (la planification textuelle, la mise en texte, le contrôle et la révision).

Cela dit, apprendre à écrire peut être envisagé en termes d'opérations cognitivo-linguistiques qui relèvent du processus d'élaboration du texte :

"L'intérêt se déplace du produit - le texte écrit - vers les processus : la composition. Ensuite, et corrélativement, c'est l'écrivain (au sens large) qui devient objet d'étude. Enfin, l'enseignement lui-même se trouve mis en question [...]" (Fayol, cité par Jolibert, 2005, p. 20).

En conséquence, ce modèle des processus rédactionnels se propose comme un levier important pour l'analyse des situations pédagogiques et du cheminement d'apprentissage de chaque apprenant et la conception d'activités de consolidation et de remédiation :

"On cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaires seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulée par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat." (Garcia-Debanc, 1986, cité par Jolibert, p. 22)

Dans ce contexte, il est judicieux de favoriser la rédaction en atelier, la collaboration car les interactions entre pairs contribuent à l'activation de ces processus d'écriture et à l'émergence du conflit socio-cognitif et de la Zone Proximale de Développement (ZPD). Il est à préciser que ces deux concepts s'inscrivent dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés, l'élève apprend grâce au soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.

En effet, les échanges entre eux permettent la confrontation de leurs points de vue et la création d'un conflit sociocognitif. Ainsi, à partir d'un premier déséquilibre interindividuel qui est la résultante du conflit livré avec ses pairs suite à la confrontation de réflexions et conceptions divergentes, l'apprenant passe à un deuxième déséquilibre intraindividuel qui

provient du conflit en soi-même et qui le sollicite à reconsidérer ses représentations en les comparant à celles des autres afin de reconstruire un nouveau savoir (rééquilibrer), et c'est à ce niveau que se forme la zone proximale de développement (Z.P.D.) qui est définie comme étant :

"la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés." (Vygotski, 1978, Cité par Reuter, 1996, p. 83).

Ainsi, la ZPD peut être considérée comme l'écart entre deux niveaux de développement: le niveau actuel (lorsque l'enfant est seul, autonome) et le niveau proximal (ce qu'il peut réaliser lorsqu'il est soutenu par un adulte ou un de ses pairs de niveau plus avancé que lui).

Bref, nous pouvons dire que les situations de rédaction conversationnelle offrent aux enseignants l'opportunité de déterminer l'état actuel et l'état éventuel des savoirs et des compétences des élèves, d'identifier leurs styles d'apprentissage et de repérer leurs blocages et déficits afin de leur proposer un enseignement adéquat et les aider à progresser dans leurs apprentissages.

2.1.2. Les conversations dialogiques entre pairs en écriture

Apprendre à écrire est un processus complexe pour les jeunes scripteurs que ce soit en langue maternelle ou étrangère et nécessite donc, de la part des enseignants, des pratiques pédagogiques innovantes qui permettent aux élèves de travailler dans leur zone proximale de développement. Afin de réduire la surcharge cognitive, les approches pédagogiques socioconstructivistes privilégient les interactions entre pairs (Cavanagh, 2006). Ces échanges verbaux, dans le cadre du processus rédactionnel, se manifestent par des rencontres entre le scripteur et l'enseignant, entre le scripteur et ses pairs, ou encore entre le scripteur, l'enseignant et les pairs à la fois.

À travers ces conversations dialogiques, les élèves participent à des discussions enrichissantes, négocient du sens, s'écoutent activement les uns les autres et réfléchissent aux idées des autres (Van der Wilt, Bouwer, & van der Veen, 2022). Ces dialogues favorisent non seulement une compréhension plus profonde de la consigne, des exigences de l'écriture,

mais permettent également aux élèves de défendre leurs idées et produire un texte de meilleure qualité.

De plus, ces interactions favorisent une meilleure prise en compte du lecteur. Lorsque les élèves discutent de leurs textes, ils sont amenés à se mettre à la place de leur interlocuteur, à réfléchir sur la manière dont leurs idées sont reçues et comprises. Cela contribue à développer leur sensibilité à l'égard de l'audience et à renforcer leur capacité à produire des textes plus cohérents et adaptés. En outre, cette forme de démarche est particulièrement efficace, car elle repose sur le concept de co-construction des savoirs, où chaque élève joue un rôle actif dans l'amélioration des productions de ses pairs.

Cependant, la conversation dialogique n'est pas une pratique courante dans les classes de langues, notamment auprès des élèves de petit âge. En effet, les interactions verbales entre enfants prennent fréquemment la forme conflictuelle. Il est donc judicieux d'accompagner les élèves afin de transformer leurs conversations en échanges plus dialogiques et fructueux qui permettent aux scripteurs de faire des remarques et des retours ciblés sur les textes des autres pendant ces conversations.

3. Méthodologie

3.1. Contexte général de la rédaction conversationnelle

Les participants étaient des élèves âgés 13 et 14 ans inscrits en classe de 2^{ème} année moyenne (un groupe témoin et un groupe expérimental) pour un total de 38 participants. Pour répondre à nos objectifs de la recherche et apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ, nous avons filmé le déroulement d'une conversation engagée lors d'un travail collaboratif au cours du deuxième jet de la séance de production écrite. Il est à souligner que notre population d'étude, qui est composée de cinq filles adolescentes de niveau hétérogène, a été déjà sollicitée lors du premier jet de la dite séance à travailler individuellement.

Par ailleurs, il est à préciser que les scripteurs de ce groupe expérimental parlent en chaoui, un dialecte berbère parlé dans la région des Aurès située à l'est algérien, peu d'entre eux communiquent en arabe dialectal. Leur milieu socio-culturel est peu développé et l'utilisation du français dans leurs échanges quotidiens est presque inexistante.

Pour ce qui est de la consigne de rédaction, l'enseignante, lors du premier jet (travail individuel) a demandé aux élèves de produire un texte descriptif portant sur la description du

lapin à partir de sa fiche d'identité. Dans un deuxième temps (2^{ème} jet), lors du travail collaboratif, elle a suivi la même démarche en changeant le nom de l'animal à décrire ; il s'agit cette fois-ci du hérisson. Le temps qu'elle leur a accordé pour la rédaction est d'une heure. Pour les motiver et leur faciliter la tâche de rédaction, elle les a incitées à utiliser le dictionnaire bilingue (arabo-français), le dictionnaire de français, le manuel scolaire, leurs cahiers de cours et un livre de conjugaison (le Bescherelle). L'enregistrement total de la séance a duré près de 45 minutes et la transcription complète représente 13 pages.

Cette étude se veut une description et analyse d'une situation oralo-graphique collaborative afin de mettre en lumière les différents processus et stratégies de rédaction et leur effet sur le développement des différentes compétences scripturales.

Notre recherche tente de répondre de façon plus précise à la problématique de l'enseignement et apprentissage de la production écrite en FLE à travers des situations collaboratives qui favorisent la résolution collective et verbalisée de problèmes concrets d'écriture et la rencontre et la confrontation des registres oral et écrit. En effet, loin de n'étudier l'écrit que sous la forme de produit accompli, achevé et recueilli suite au travail du rédacteur, nous cherchons à explorer et à appréhender tout le travail mental effectué lors du processus de co-rédaction à l'aide de l'enregistrement des paroles des participants et la genèse du texte au fur et à mesure qu'il s'inscrit sur la page. En sollicitant les élèves à travailler, dans un premier temps individuellement, nous voulons expliciter à quel point la rédaction collaborative diffère de la pratique de l'écriture personnelle et solitaire.

Le travail de rédaction enregistré compte 438 tours de paroles de cinq filles qui ont participé à l'expérimentation. Après avoir segmenté notre corpus qui se présente sous la forme d'une transcription de 45 minutes de conversation en tours de parole numérotés de 1 à 438, nous avons procédé par une analyse plus précise des différentes activités rédactionnelles engagées.

4. Analyse des résultats

4.1. Analyse des stratégies co-rédactionnelles et conversationnelles

L'analyse des échanges verbaux entre apprenants au cours de la rédaction nous a permis de constater qu'il y a une dynamique de structuration du texte qui s'opère à travers la manifestation de diverses stratégies rédactionnelles et conversationnelles, cela explique bien

entendu l'importance de l'interaction et de la communication dans l'élaboration laborieuse du texte.

Ainsi, pour faciliter l'analyse des interactions et échanges entre apprenants, nous avons décomposé les tours de parole enregistrés et transcrits en séquences et sous-séquences d'activités afin d'explicitier les différentes stratégies que les apprenants ont adoptées pour élaborer leur texte.

- ***L'étayage et la régulation*** (*Tours 1-30 ; 357-365*)

La stratégie d'étayage développée par Bruner (1983) et qui est en rapport direct avec le concept de la « Zone Proximal de Développement (ZPD) » introduit dès les années 60 par le psychologue russe Lev Vygotski (1978) nous permet de comprendre la différence entre ce qu'un apprenant peut faire seul et quand il est assisté par un adulte ou un pair qui a un niveau plus avancé que lui.

Ainsi, l'analyse des échanges verbaux démontre que les partenaires, dès le début du travail de rédaction semblent interactifs et collaboratifs, ils s'entraident et se co-corrigent afin de produire la première phrase introductive de leur texte ; pour décrire le hérisson, *N* a proposé l'adjectif « *ovipare* », tout de suite ses camarades *Z*, *R*, *Y* et *C* sont intervenues pour la corriger en lui imposant de mettre l'adjectif « *mammifère* ». Par ailleurs, bien que le groupe ait assigné à *Z* la mission de scripteur, *R* ne s'est pas empêchée de surveiller, d'évaluer et d'apporter des ajustements à ce qu'elle (*Z*) a écrit, surtout lorsqu'elle a oublié de mettre la conjonction de coordination « *et* » entre les deux derniers éléments énumérés (« *les insectes, les escargots et les rats* »)

- ***La prise de décision*** (*Tours 31-50*)

Les élèves débattent de l'organisation et de la progression des informations dans le texte à rédiger, les élèves *C*, *R* et *Y* ont rejoint l'idée de *N* qui a refusé à *Z* de parler de la taille de l'animal dans l'introduction.

- ***La relance*** (*Tours 51-95*)

Le travail de rédaction a été relancé, mais avec une nouvelle scriptrice (*R* au lieu de *Z*) qui s'est désignée pour réécrire le texte dès le début. Ainsi, *R* a pris une nouvelle feuille de brouillon et a recommencé ce qu'elles ont déjà rédigé, *C* et les autres filles se sont chargées

de lui dicter le texte. Après un petit moment du travail, *N* a enlevé la feuille de brouillon à *R* et a continué l'écriture car cette dernière n'a pu transcrire le mot « *montagne* ». A travers ces comportements, nous comprenons que la stratégie de relance a offert aux élèves l'opportunité d'améliorer la qualité du travail engagé en apportant leur contribution afin d'avancer dans le travail et éviter tout type de blocage.

- **Négociation et collaboration** (Tours 96-186 ; 313-356 ; 366-438)

L'analyse des interactions nous ont permis de constater que les différentes partenaires engagées dans le processus de rédaction négocient et cherchent un consensus afin de résoudre les difficultés rencontrées. A titre illustratif, lorsque *C* et *R* ont hésité à employer l'adjectif possessif « *sa* » ou « *son* » pour décrire le corps de l'animal, *N* est intervenue pour attirer leur attention qu'il s'agit du féminin (*sa/elle*) et du masculin (*son/il*) en disant « *son corps* »

- **Feedback et rétroaction** (Tours 187-312)

Les élèves interpellent leurs connaissances antérieures et leurs prérequis afin de résoudre les problèmes de rédaction. Chaque fois qu'elles se sentent en difficulté, elles font appel aux différentes règles grammaticales déjà étudiées. Pour décrire le corps de l'animal « *le hérisson* », les filles étaient bloquées, *N* est intervenue pour donner l'idée en arabe **يملك اشواك تغطي** ["*yamlik achwek toughatti*"], puis la traduire ensuite en français en disant « *il a des piquants qui couvrent* », *R* a proposé au groupe de former une phrase simple avec un « *sujet* », « *verbe* » et « *complément* ». Par ailleurs, pour utiliser le pronom relatif « *qui* », *R* rappelle au groupe que ce dernier remplace le « *sujet* », *N* ajoute que le pronom « *que* » remplace le « *C.O.D.* » tandis que *C* confond ce dernier avec la conjonction de subordination utilisée dans le mode « *subjonctif* ».

- **Le recours à la langue maternelle: l'arabe dialectal et le chaoui**

L'analyse des interactions verbales nous a permis de constater que les élèves utilisent fréquemment leur langue maternelle comme outil de communication et stratégie d'apprentissage. Leurs productions langagières se caractérisent par un mélange de l'arabe dialectal, du chaoui (variante du berbère) et du français. Cette alternance codique s'avère utile étant donné qu'elle permet aux apprenants de passer d'une langue à une autre afin de

s'entraider à traduire un mot, une expression ou une phrase de l'arabe au français, de s'assurer du sens d'un énoncé, d'expliquer, clarifier, demander et communiquer une information, ou encore lever un malentendu et relancer l'interaction afin de maintenir le contact entre eux.

A titre illustratif, prenons l'exemple des tours de parole 421-430, les apprenants ont fait recours à la langue maternelle (arabe dialectal, chaoui) afin d'organiser les idées, chercher et apporter de nouveaux vocables en arabe et leurs équivalents en français [préférer=يفضل] et réviser leur texte, sans couper le fil de la conversation :

421. R : <silence> youfadhdhil + youfadhdhil (préférer) + mcha assakaren [dialecte chaoui] a C youfadhdhil? (C, comment ça se dit « préférer »)

(Pendant ce temps, les filles cherchent la traduction du mot « youfadhdhil » en français dans le dictionnaire bilingue).

422. R (feuillette le dictionnaire tout en parlant avec C en chaoui) : el ya (le « y » : la première lettre du mot arabe « youfadhdhil ») attessyay (c'est par là) el ya + « youfadhdhil » (préférer)

423. N (trouve le mot dans le dictionnaire) : <silence> tefdhil + préférence

424. C : différence ?

425. N : préférence

426. Z : hay toufadhdhil + hay toufadhdhil (il est ici : le mot « préférer ») + + hadhik tafdhil (ça c'est : « préférence ») hay toufadhdhil (il est ici : le mot « préférer »)

427. C : hahi (il est là)

428. N : tafadhdhala

429. R : mechi tafadhdhala (ce n'est pas « tafadhdhala »)

430. C et R : toufadhdhil

4.2. Analyse des processus rédactionnels des apprenants

Dans cette partie, nous allons analyser les échanges qui ont lieu lors des différentes phases de la rédaction. Il est à noter que ces discussions ont eu lieu en français, en arabe dialectal, et occasionnellement en chaoui, permettant ainsi une participation active de la majorité des apprenants. L'analyse de ces interactions pendant la rédaction du texte révèle que le processus d'écriture évolue sur plusieurs dimensions:

- **La planification**

Dès les premiers échanges, nous avons remarqué que les élèves ont opté pour une feuille de brouillon pour saisir les premières ébauches de leur texte. Dans un premier temps,

ils ont commencé à rédiger des phrases simples tout en développant le texte. En ce qui concerne la planification, il semble que la négociation sur la macro-structure du texte a eu lieu simultanément à la rédaction. Avant de formuler les phrases définitives, les élèves tentaient de s'accorder d'abord sur l'agencement des idées. Elles se sont employées donc à présenter clairement l'animal, en utilisant les détails fournis dans la fiche d'identité, tels que la taille, le poids, l'habitat, le régime alimentaire, et la reproduction, comme le montrent les interventions suivantes:

23. *N : non + lezem ndirou heu + bettertib yaâni* (il faut que ça soit organisé, en parlant de l'organisation des idées).

31. *Y : hihe + ettaârif taô saâa* (oui, d'abord, sa définition).

42. *N : lezem saâa ndirou ettaârif + attol, ou....* (il faut au début aborder sa définition, sa taille et...).

50. *Y : tdji tabâa la définition* (ça va suivre la définition).

158. *Y : aha diriha fellakhkhar* (non, laisse-la à la fin).

- **La mise en texte**

Nous pouvons noter que cette opération résulte de l'entrelacement de divers éléments discursifs : des phrases en cours d'élaboration, la macro structure du texte, l'orthographe des mots et la ponctuation. Au cours de ces échanges, les élèves ont manifesté un regard réflexif et critique sur leur écriture, se permettant ainsi de revisiter et de corriger les mots ou phrases qu'elles considèrent inappropriés ou incorrects. Elles ont également pris en compte l'organisation des informations dans leur texte : pour introduire de nouvelles idées, elles se réfèrent d'abord à ce qui a été écrit auparavant afin de créer un lien logique avec les nouvelles informations. Ce processus de rétroaction vise à maintenir l'organisation, la progression et la cohérence des idées exposées.

- **La mise en mots**

Dans les échanges suivants, les apprenantes s'efforcent de sélectionner et d'employer des termes et des expressions adéquats pour la description d'un animal :

* Le choix du mot « mammifère » au lieu de « ovipares » :

24. Z : *faux + mechi* (ce n'est pas) « *ovipares* » + « *mammifères* »

* L'emploi du mot « *savanes* » pour parler de la répartition de l'animal :

91. R : *diri* « *et les savanes* »

* L'emploi du verbe « *se trouver* » au lieu de « *vivre* » :

64. N : *il vit dans les heu...*

67. N : *ndirou elmakean yaâni win yaîche bâad bassahk* + (on écrit le lieu, c'est-à-dire où il vit exactement, mais +) <Y : *ngoulou yatawadjed* (on dit : « *qui se trouve* »)> *ndirou* « *il se trouve* » (on écrit « *il se trouve* »)

68. Y : *yatawadjed* + « *qui se trouve* »

Dans d'autres échanges, nous remarquons que les élèves utilisent souvent le dictionnaire bilingue pour traduire de l'arabe au français quelques mots qu'elles ignorent. Cela leur a fait, bien entendu, perdre beaucoup de temps :

398. Z (*repère le mot* « ***khassatan*** » dans le dictionnaire bilingue arabe-français) : *particularite* [*particularité*] + « *khassatan* » + *hahi* (« *surtout* », c'est celle-là).

• La mise en phrases

Cette activité est établie dès le début des échanges. La majorité des tours de parole se focalisent sur la construction des phrases du texte. Des élèves suggèrent des mots et des phrases, que d'autres approuvent et saisissent sur leur copie. Cependant, quelques-uns contestent ces choix et proposent d'autres alternatives, des mots et des phrases qui s'adaptent mieux au sujet du texte en cours de production. Prenons les exemples suivants :

33. Z : *sa taille + sa taille...*

36. N : *hihe* (oui) + *il mesure*

39. N : *Ils vivent dans heu* <C : *qui*> *les montagnes*

40. Y : *les montagnes + hihe* (oui)

47. Z : *hihe a N qui vivent*

85. Y : *exactement dans les ++ les terriers*

86. C : *la forêt + les forêts*

378. Y : *il aime beaucoup + il aime beaucoup+ euh + chasse + euh + l'es/ les escargots*

379. N : *wa taâamoho elmoufadhhal + + les escargots* (et sa nourriture préférée, les escargots)

380. R : *oui*

- **La mise en paragraphes**

Nous avons noté qu'il y a eu des échanges qui sont en rapport direct avec la mise en page pour déterminer la taille des paragraphes (323. Y : *courte khlass lokhra paragraphe* (ce paragraphe est très court) ; voir si le texte est ponctué ou non (46. C : *deux points makanch... ?* (il n'y a pas les deux points ?) ; laisser un alinéa au début de chaque paragraphe ou de revenir à la ligne pour aborder une nouvelle idée (95. Y : *khlass bkat wahda + derna la définition + ardjaî* (ça y est, il reste une seule, on a fait la définition, reviens <C : *ardjaî euh* (reviens euh) > ... *ardjaî lasstar* (reviens à la ligne). 96. C : *khalli l'alinéa wambaâd ardjaî l'euh* (laisse l'alinéa, puis reviens à euh).

Il a été observé également que les élèves s'efforcent de bien organiser les idées de leur texte en paragraphes et de les enchaîner par la mise en relation des différentes phrases :

316. R : *lezem ndirou fi paragraphe* (il faut faire ça en un paragraphe).

322. R : *lèla « il mange » tardjaâ l'paragraphe wehd okhra ++ âambalek matasslahch xxx* (non, « il mange » revient à un autre paragraphe++ tu sais, il ne convient pas...)

358. R : *les rats + diri « et » binethoum* (met « et » ente eux).

362. Z : *« chasse les escargots » wraha bâad + lezem nrabtouha nhawlou kifef nrabtouhom mâa baâdh* (« chasse les escargots », après cette phrase juste+ il faut les relier, nous essayons de voir comment les relier).

364. Z : *elfikra lewlla mâa thania* (la première idée avec la deuxième).

387. R : *nehhi menna « les escargots » bech iwalli menhih wa khassatan* (supprime d'ici « les escargots » pour qu'on puisse employer « surtout »)

- **La révision et le contrôle**

Ces deux opérations complètent celles liées à la rédaction du texte. Les discussions qui s'y réfèrent constituent la moitié de celles associées à la rédaction elle-même. Ainsi, il est évident que les processus de révision sont essentiels, car ils donnent aux élèves l'opportunité de vérifier ce qu'elles ont écrit pendant la production du texte.

2. Z : *non + non + non* (tout en écrivant)

3. R : *heu sont des mammifères + sont des <Y : oui> animaux mammifères*

12. R : *mammifères + double m*

13. Z : *mais il n'y a pas les heu adjectifs + + +*

46. C : *deux points makanch + diri a N saâ « qui vivent » wambâad diri hadhi* (il n'ya pas les deux points, N, écris d'abord « qui vivent », ensuite écris celle-ci).

127. Y : *aâlah madertich « à peine de » euh ...* (pourquoi tu n'as pas écrit « à peine de » euh....)

307. Z : *ils avec « s »*

309. Z : *ils avec « s »*

312. R (*parle à N*) : *diri «-ent »* (écris «-ent »)

- **La réécriture**

Selon les études en génétique textuelle menés par C. Fabre (1990), il existe quatre types de modifications apportées lors de la révision/réécriture d'un texte. Ces modifications comprennent l'ajout de mots, de phrases ou même de paragraphes entiers, le remplacement d'une expression par une autre, le déplacement de mots et la suppression de segments textuels. D'après Rey-Debove (1982), les deux premières opérations, soit l'ajout et le remplacement, sont considérées comme des corrections explicites qui génèrent un discours métalinguistique. En revanche, les opérations de suppression et de déplacement sont perçues comme des ajustements modulés par un système sémiotique qui relève du paralinguistique. Elles sont de quatre types :

- **Le remplacement**

24. Z : *faux + mechi* (ce n'est pas) « *ovipares* » + « *mammifères* »

225. *R* (rature le mot « ovipare ») : *Ah + oui mammifère*

224. *Z* (vérifie ce que *N* a écrit) : *hadhi « il y a »?* (ça c'est « il ya ») <*C* : + + couvrir + 2^e groupe ?> *Il y a ?*

225. ***N*** (corrige sur la copie) : *il a*

229. *Z* : « *qui* » *mechi* « *que* » (« *qui* », ce n'est pas « *que* »).

232. *Z* : « *qui* » ***mechi*** « *que* » + + *qui* ... (« *qui* » ce n'est pas « *que* » + + *qui*,....).

- **La suppression**

202. *R* (s'adresse à *N*) : *nehhi menna* (supprime d'ici) <*Z*: se couvrir> *sa* ***corpe*** [corps] *eu* *sa corpe* [corps]

258. *Y* : *aha dkika nifaciha* (non, une minute, je l'efface).

4.3. L'ajout

45. *Z* (parle à *N* qui est en train d'écrire) : *xxx cm + diri cm + diri cm* (écris cm)

305. *Z*: *benatli nzidou « s »* (il me paraît qu'on ajoute « s »).

358. *R* : *les rats + diri « et » binethoum* (ajoute « et » entre eux)

- **Le déplacement**

157. *R* : *la femelle + s'appelle + l'hérissé :: nne*

158. *Y* : *aha diriha fellakhkhar++* (non, laisse-la à la fin)

5. Synthèse de l'analyse des tours de paroles par processus

Tableau 1. Nombre de tour de parole par processus

<i>Les processus rédactionnels</i>	La planification	La mise en texte	La révision et le contrôle
<i>Nombre de tours de parole</i>	36	238	121

Source: Elaboré par les auteurs.

L'analyse des échanges verbaux au cours du travail de groupe révèle que les élèves tendent à réaliser plus d'ajouts que de substitutions dans leurs écrits, tandis que les opérations de suppression et de déplacement sont moins fréquentes. Ces modifications,

envisagées comme des stratégies de réorganisation textuelle, visent à améliorer la qualité du texte produit et peuvent survenir pendant l'acte d'écriture ou à l'issue de la rédaction. De même, la planification a été souvent initiée en début de la rédaction, peut être mobilisée au cours de la rédaction ou de la révision, avec une tendance à la baisse durant la rédaction et à l'augmentation pendant la révision.

Il est clair que le processus de rédaction n'est pas linéaire ; il se caractérise par l'imbrication des différentes opérations qui perturbent l'ordre séquentiel traditionnellement décrit par les modèles psycholinguistiques, incluant planification, mise en texte, et révision. De plus, les interactions et le dialogue au sein du groupe permettent aux élèves de se corriger, de revenir sur leurs premiers jets, et d'enrichir leurs compétences linguistiques.

Ces interactions encouragent également les élèves à exprimer leurs opinions, à agir et à réagir, qu'elles soient positives ou négatives, l'important étant leur engagement dans la construction du texte. Les rôles dans la rédaction sont généralement bien répartis et équilibrés parmi tous les participants. Certains élèves, comme R, Z, et C, sont actifs tout au long du processus, tandis que d'autres, tels que N et Y, participent occasionnellement. Bref, le travail en groupe favorise non seulement le développement des compétences rédactionnelles, mais aussi l'amélioration des compétences sociales et communicatives.

6. Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe en écriture

L'analyse comparative entre les écrits des élèves réalisés individuellement et celui réalisé en groupe révèle plusieurs aspects quant à la dynamique d'apprentissage et l'efficacité de la collaboration. Les élèves ayant un bon niveau ont été plus performant en groupe qu'en solo en bénéficiant particulièrement de l'environnement collaboratif pour plusieurs raisons.

D'une part, le contexte du travail en groupe offre un espace riche en interactions et en échanges d'idées, ce qui stimule le regard réflexif et l'efficacité de la rétroaction. Les élèves ont eu du plaisir à partager leurs connaissances et à débattre de leurs opinions, ce qui a conduit à enrichir leurs idées et à une meilleure consolidation des informations. D'autre part, le travail en groupe permet aux élèves de se soutenir mutuellement dans la résolution de problèmes. Cela est particulièrement bénéfique pour aborder des constructions syntaxiques complexes et enrichir le vocabulaire utilisé.

En outre, les textes de groupe montrent peu d'erreurs et de difficultés, avec une tendance à utiliser des structures de phrases complexes en plus de phrases simples, ce qui

rend le texte cohérent, bien structuré et correctement ponctué, avec des paragraphes clairement définis. Le vocabulaire utilisé est riche et approprié au type de texte écrit. En revanche, les textes produits individuellement révèlent des problèmes significatifs, tant sur le plan sémantique que morphosyntaxique, avec une prédominance de phrases simples, souvent mal construites. En conclusion, le travail de groupe est plus efficace favorisant l'émergence et le développement de nouvelles compétences sociales et communicatives chez les élèves.

Les résultats issus des rédactions conversationnelles en groupe ont montré que l'interaction entre pairs soutenait toutes les étapes du processus d'écriture. En effet, les pairs s'entraidaient en fournissant davantage d'idées en traduisant les idées et en révisant leurs travaux écrits. Cela s'inscrit dans le cadre du concept de Vygotsky selon lequel un « autre plus compétent » aide un enfant à accomplir des tâches qu'il ne pourrait pas réaliser seul, de sorte que les apprenants étaient capables d'accomplir l'ensemble des tâches d'écriture de manière autonome.

7. Conclusion

L'écriture est une compétence incontournable qui va au-delà de la salle de classe et s'étend à divers aspects de la vie social et professionnelle. Dans la présente recherche, nous avons pu observer que les échanges dialogiques entre les élèves pendant le processus d'écriture peuvent contribuer de manière significative à améliorer leur compétence rédactionnelle et, par conséquent, l'efficacité de leurs planification, révisions et réécriture. À mesure que les élèves participent à des discussions sur leurs propres textes, la rédaction conversationnelle constitue à ce stade un levier efficace pour le développement de leur production écrite, l'acquisition des compétences cognitives et sociales et le transfert efficace des connaissances. Les échanges intragroupes favorisent le développement des compétences linguistiques permettant aux élèves de générer plus d'idées et de s'exprimer oralement avec confiance, en partageant les responsabilités et en structurant leurs tâches. Par ailleurs, bien que les programmes officiels considèrent la langue maternelle comme source d'interférences, l'analyse des interactions verbales entre pairs a révélé son rôle crucial comme stratégie de « détresse » qui facilite la communication et l'intercompréhension et qui favorise l'apprentissage. Ainsi, les élèves y font recours très souvent pour vérifier ou discuter une idée, expliquer ou traduire un mot ou répondre à une question.

Pour conclure, les enseignants devraient encourager les élèves à participer à des discussions en petits groupes avant et après l'écriture de leur premier jet de leurs textes. Ils devraient promouvoir les échanges et l'art de communication et de formulation de questions ouvertes et stimulantes concernant les textes produits, en favorisant un environnement où les élèves s'engagent collectivement, fournissent des retours de haut niveau plutôt que de fournir des retours et des corrections directs sur les textes. En offrant un étayage à leurs élèves, en encourageant l'écoute et le raisonnement partagé, les conversations rédactionnelles entre pairs deviendront plus rentables et motivantes pour les élèves.

RÉFÉRENCES

- BARRE-DE MINAC, C. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques, Presses Universitaires du Septentrion: Villeneuve d'Ascq, 2000.
- BELDJOUDI, Y-S. **Pour Écrire: La Consigne D'écriture Dans L'enseignement/apprentissage Du Français Langue Étrangère**. Cas Des Élèves De Troisième Année Secondaire. Université de Tlemcen, 2019.
- BENAMOR, R. **Stratégies cognitives d'écriture et autonomie**. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien. *Multilinguales*, 7(2), 2020, p. 85-103.
- BENASELEM, D. **La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1ère année secondaire**. Thèse de Doctorat co-dirigée par CAOUAOU. M. ; BERNIE J-P. Université de Batna 2, 2015.
- BENACHOUR, Y. L'amélioration de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire algérien: des anomalies dues à l'interférence linguistique, *Synergies Algérie*, 2021, n. 29, 2021, p. 309-326.
- BORE, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude? *Pratiques*, n. 105-106, p. 23-49, juin, 2000.
- BRUNER, J. S. **Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire**, PUF: Paris, 1983.
- BUCHETON, D. **Refonder l'enseignement de l'écriture**. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Paris: Ret, 2014.
- CAVANAGH, M. Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), p. 159-182, 2006.
- DABENE, M. **L'adulte et l'écriture**. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, De Boeck-Wesmael: Bruxelles, 1987.
- DABENE, M. Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation, *Education permanente*, 1990, n. 102, p. 13-19.

DOQUET-LACOSTE, C. Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire. Dans: **Congrès Mondial de Linguistique Française**, Paris, p. 489-506, 2008. DOI: 10.1051/cmlfo8262.

FAYOL, M. **Des idées au texte**. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, PUF: Paris, 1997.

FISHER, R.; JONES, S.; LARKIN, S.; MYHIL, D. **Using Talk to Support Writing**, 2010, Sage.

GARCIA-DEBANC, C. **L'élève et la production d'écrits**, Collection Didactique des Textes, Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990.

GARCIA-DEBANC, C. ; FAYOL M. Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, **Pratiques**, Persée-Portail des revues scientifiques en SHS, v. 115, n. 1, p. 37-50, 2002.

GROUPE EVA. **Évaluer les écrits à l'école primaire**, Hachette Éducation et INRP: Paris, 1991.

GUMPERZ, J. **Sociolinguistique Interactionnelle**: une Approche Interprétative, Éditions l'Harmattan: Paris, 1989.

HAYES, JR. Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. *In*: **La rédaction de textes**: Approche cognitive. Sous la direction de PIOLAT, A; PELISSIER, A. Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998.

HAYES, JR.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes, 1980, *In*: GREGG L.W.; STEINBERG, E.R. (éds.). **Cognitive Processes in Writing**, Hillsdale, N.J: LEA, p. 3-30.

HENNESSY, S.; ROJAS-DRUMMOND, S.; HIGHAM, R.; M'ARQUEZ, A. M.; MAINE, F.; RIOS, R. M.; BARRERA, M. J. Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2016, 9, p. 16-44.

HERDER, A.; BEREENST, J.; de GLOPPER, K.; KOOLE, T. Reflective practices in collaborative writing of primary school students. **International Journal of Educational Research**, 2018, 90, p. 160-174.

JOLIBERT, J. **Former des enfants producteurs de textes**, Hachette Education: Paris, 2005.

LAFONT-TERRANOVA, J. ; NIEWSE, M.; COLIN, D. Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. **Nouveaux cahiers de la recherche en éducation**, 2013, 25(2), p.106-125. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2023-v25-n2-ncre08974/1108188ar/>.

LEVELT, J.M.W. **Speaking – From Intention to Articulation**. MIT Press, 1989.

NIEWSE, M. Compétence scripturale et réécriture : deux notions heuristiques et opératoires en didactique de l'écriture. **La lettre de l'AIRDF**, 2020, n. 67, p. 22-24.

PLANE, S. **Écrire au collège**. Didactique et pratiques d'écriture, Nathan : Paris, 1994.

RESNICK, L.; ASTHERHAN, C.; CLARKE, S. **Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue**. 2015, AERA.

REUTER, Y. Enseigner et apprendre à écrire. ESF: Issy-les-Moulineaux, 1996.

REUTER, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF, 2002.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J. L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (éds). **Didactique du français**. Paris: Nathan, 1995, p. 47-62.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: R. Rosenberg (Ed.), **Advances in applied psycholinguistics**, Vol. 2: Reading, writing, and language learning, 1987, p. 142-175. Cambridge: Cambridge University Press.

TRAVERSO, V. **L'analyse des conversations**, Paris: Nathan : Paris, 1999.

VAN DER WILT, F.; BOUWER, R.; VAN DER VEEN, C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. **Learning and Instruction**, 2022, n. 77.

VIGNER, G. **Interaction, dialogue, conversation: l'oral en français langue étrangère**. Hachette: Vanves, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The development of Higher Psychological Processus**, Cambridge: Harvard University Press, 1978, cité par REUTER, Y. p. 80.

ZEKRI, L. ; BELABBAS, M. (2021). Les ateliers d'écriture et leur impact sur les représentations de l'écrit en Algérie, **Revue algérienne des lettres**, v. 5, n. 1, p. 76-86.

ZEROUKI, F. La Production écrite Entre Instructions Officielles Et Pratiques Enseignantes : Quelles Démarches En Classe De Fle Au Primaire? **Revue ELMAYAAR**, 2021, v. 25, n. 9, p. 1048-1058.

ⁱ É professora no Departamento de Francês da Université Oum El Bouahi - Argélia. Possui doutorado em didática do francês como língua estrangeira e atua na pós-graduação orientando pesquisas. Tem experiência em didática da escrita e trabalha principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, letramentos em nível escolar e avançado e didática da linguagem-cultura.

E-mail: souadbenabbes@yahoo.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0081-9492>

ⁱⁱ É professora da Université Khenchela - Argélia. Possui doutorado sobre "A gestão do trabalho em grupo na produção escrita no ciclo médio" com foco na didática da escrita de Francês para Objetivos Específicos (FOS). A didática da escrita e as novas pedagogias (pedagogia do trabalho colaborativo, pedagogias digitais) constituem seus principais eixos de pesquisa.

E-mail: dalel.araiche@univ-khenchela.dz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7205-9113>

Recebido em 07/09/2023

Avaliado em 10/12/2023



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).